



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

VANDERLEIA BARBOSA DA SILVA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

**PORTO VELHO/RO
2016**

VANDERLEIA BARBOSA DA SILVA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

**PORTO VELHO/RO
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586t

Silva, Vanderleia Barbosa da

As tecnologias digitais na formação de professores indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia / Vanderleia Barbosa da Silva. Porto Velho, Rondônia, 2016.
140f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. Educação escolar indígena 2. Tecnologias digitais 3. Formação - professores indígenas - UNIR I. Bueno, José Lucas Pedreira II. Título.
CDU: 37.014(811.1)



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa De Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



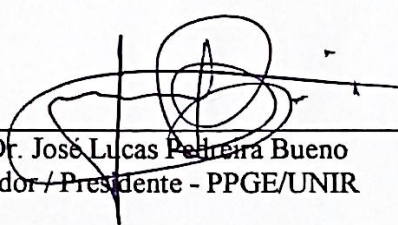
VANDERLEIA BARBOSA DA SILVA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação –
Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação
Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

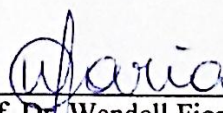
Data da Aprovação: 21/11/2016

Banca Examinadora

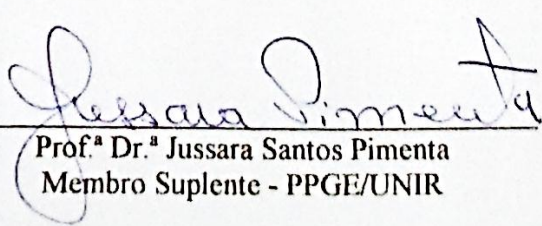


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Orientador / Presidente - PPGE/UNIR

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Matos de Sousa
Membro Externo - PPGE/UFOPA



Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Membro Interno - PPGE/UNIR



Prof.ª Dr.ª Jussara Santos Pimenta
Membro Suplente - PPGE/UNIR

DEDICO...

Aqueles e aquelas que fazem cada dia da minha vida valer a pena e ser significativo. Em especial ao Grande Mestre João Guato, minha Rainha Cleudes, meu Rei Adilson, minhas princesas Vagda, Vagnéia, Vanessa, Vitória, Gabrielly e os príncipes Auã, Iúri, José Messias e Deuslém.

AGRADEÇO...

A Deus que me concede a graça de viver, contemplando as maravilhas dos diversos ambientes e seres que me cercam.

A minha família que foram e sempre será meu porto seguro.

Cada um e cada uma com seu jeito particular de me fazer aprender, ajudando-me a se tornar uma pessoa mais sensível às diferenças alheias.

Em especial a minha Mãe Cleudes, por ser minha primeira professora e nunca se cansar de me orientar, aconselhar e mostrar o caminho apropriado à seguir.

A meu Pai Adilson, com quem aprendi fazer a leitura do mundo, acompanhando a germinação das sementes e o crescimento das plantas, os insetos com suas majestosas criações, o sol, a lua, os sons, me ensinando desde criança a contemplar a vida.

As minhas irmãs e amigas, Vagda, Vagnéia e Vanessa, que sempre me apoiaram e me ajudaram quando precisei, sem medir esforços para superarmos juntas cada desafio.

Ao grande mestre e amigo João Guató, por me ajudar na transmutação do olhar pedagógico, tornando-me uma pessoa mais sensível e mais humilde. Além disso, muitas das chamas que acendi vieram dos seus fósforos. E o incentivo de concorrer a esse mestrado veio de ti. Obrigada por acreditar!

Aos meus sobrinhos Auã, Vitória, Iúri e Gabi, com quem vivo meu lado criança sem ser julgada ou criticada, me ensinando que podemos ser pássaros, heróis, astronautas,... Enfim, tudo o que nossa imaginação permitir.

Ao meu amigo namorado José Messias por estar sempre me incentivando a buscar meus sonhos e objetivos, sem medir esforços para buscarmos um futuro melhor.

A Cláudia Lobo, obrigada pelas ajudas, cuidado, parceria e companhia, desde o primeiro dia de mestrado. Serei grata a Você por toda a vida!

Ao meu orientador Prof. José Lucas, sou grata desde o processo seletivo, por aceitar o desafio deste estudo, contribuir no desenvolvimento do trabalho e motivar a continuação dos estudos.

Aos Membros da banca, Prof. Wendell, Prof.^a Maria de Fátima e Prof.^a Jussara, obrigada pelos encaminhamentos e reflexões que contribuíram para melhoria deste texto.

As minhas amigas e amigos de mestrado, em especial, Ângela (Mãe Acadêmica), Rafael, Fernanda Dias, Danilo, Vanderlei, Lilian, Angélica, Elizete, Luciene, Fernanda Colen, e Lidiana, por termos compartilhado junt@s risos e angústias, sou grata a tod@s pela companhia nestes dois anos.

Aos professores e professoras do Mestrado Acadêmico de Educação, em especial Rosângela, Maciel, Clarides, Zuim, Marilsa, Nair e Carmen. E do Campus da UNIR, em Ji-Paraná, João, Joaci, Giceli, Luciana, Carma, Josélia e Reginaldo. Com vocês aprendi e aprendo a cada encontro!

Aos acadêmicos do Intercultural por ter me possibilitado conhecer outras culturas e maneiras de ver e sentir o mundo.

(Não) se deve cometer o erro de imaginar que a mudança educacional será guiada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, por mais poderosas que estas sejam. A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos; encarna um princípio formativo, é tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores. A história nos ensina que as tecnologias da palavra são cumulativas e não substitutivas, e que dependem dos fins sociais e não o contrário [...] Por último, não cabe postular que a revolução educacional chegará a nossas cidades independentemente do que façam seus agentes sociais. Em épocas de globalização, a ameaça não é ficarmos para trás, é ficarmos excluídos.

José Joaquín Brunner

SILVA, Vanderleia Barbosa da. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Porto Velho/RO. 2016. X p. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

RESUMO

A sociedade têm passado por mudanças, a partir da expansão e ampliação das tecnologias digitais, reconfigurando as relações culturais, os modos de interação nas famílias, escolas, mercado de trabalho, a formação de professores, o processo de ensino e aprendizagem, entre outras. No âmbito educacional, as tecnologias digitais se inserem nas instituições educativas, por meio da compra individual de professores e estudantes ou pelos projetos e programas governamentais, que possibilitam a aquisição de tecnologias digitais nas escolas. Essas tecnologias digitais nas escolas têm exigido que os professores sejam formados para atender às novas demandas do processo educativo escolar. Diante dessas perspectivas, a questão norteadora que mobilizou este estudo foi: em que medida as tecnologias digitais estão sendo aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas? Essa indagação suscitou o objetivo de investigar as tecnologias digitais, aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas. Para alcançar tal objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) analisar se a Matriz curricular do curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural contempla o uso das tecnologias digitais na formação; b) verificar quando os acadêmicos indígenas começaram utilizar as tecnologias digitais na educação escolar; c) identificar as habilidades que são oferecidas no processo de formação dos professores indígenas para o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena. Para o desenvolvimento desse estudo foi realizada uma pesquisa exploratória-descritiva, junto à abordagem qualitativa de natureza básica. E como procedimentos metodológicos foram realizadas observações diretas no local da pesquisa, entrevistas semiestruturadas com dez acadêmicos do curso de Licenciatura Básica de Educação Intercultural e dois professores sendo que, posteriormente às oitavas, na forma de dados coletados, foram transcritas e analisadas. A apreciação dos dados se deram por meio da análise de categoria temática. Os resultados do estudo evidenciam que as tecnologias digitais têm sido utilizadas no processo de formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, principalmente com aplicação de atividades práticas. Os entrevistados relatam que as tecnologias digitais são importantes para a formação docente e que a universidade se caracteriza como o principal espaço de inclusão digital para os acadêmicos indígenas. As falas dos entrevistados apresentam que, durante a formação no ensino superior, foram adquiridas habilidades para utilização das tecnologias digitais, como: aprendendo a manusear e utilizá-las para a formação; a divulgação da cultura, suas lutas e reivindicações; e produção de materiais didáticos. A pesquisa mostra que a formação do professor indígena tem passado por várias conquistas, mas que ainda há vários aspectos que precisam ser repensados, melhorados e investigados, para utilização das tecnologias digitais na educação escolar indígena.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Tecnologias digitais. Formação de professores indígenas.

SILVA, Vanderleia Barbosa da. DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS OF THE LICENSING COURSE IN INTERCULTURAL BASIC EDUCATION OF THE FONDERAL UNIVERSITY OF RONDÔNIA FOUNDATION. Porto Velho / RO. 2016. X p. **Dissertation** (Masters in Education) - Federal University of Rondônia Foundation - UNIR, Porto Velho, 2016.

ABSTRACT

Society has undergone changes, through the expansion and expansion of digital technologies, in some cases reconfiguring in families, schools and other settings cultural relations, modes of interaction, the labor market, teacher training, The teaching-learning process, among others. In the educational field, digital technologies are embedded in educational institutions, through the individual purchase of teachers and students or through government projects and programs, which encourage the acquisition of digital technologies in schools. These digital technologies in schools have required teachers to be trained to meet the new demands of the school education process. In view of these perspectives, the guiding question that mobilized this study was: to what extent are digital technologies being applied to the training in Higher Education of indigenous teachers? This question raised the objective of investigating the digital technologies applied to the training in Higher Education of indigenous teachers. In order to achieve this general objective, the following specific objectives were outlined: a) analyze whether the curricular Matrix of the Basic Baccalaureate in Intercultural Education examines the use of digital technologies in training; b) verify when indigenous scholars began to use digital technologies in school education; c) identify the skills that are offered in the training process of indigenous teachers for the use of digital technologies in indigenous school education. For the development of this study was carried out with an exploratory-descriptive research, together with the qualitative approach of basic nature. And as methodological procedures, direct observations were made at the research site, semi-structured interviews with ten undergraduate students of the Basic Baccalaureate of Intercultural Education and two professors, who were later transcribed and analyzed in the form of collected data. The analysis of the data was based on a thematic category analysis. The results of the study show that digital technologies have been used in the training process of indigenous academics and academics, mainly through the application of practical activities. Respondents report that digital technologies are important for teacher training and a university are characterized as the main digital inclusion space for indigenous academics. As the interviewees say that, during a non-tertiary education, skills were acquired for the use of digital technologies, such as: learning how to handle and use them for training; A spread of culture, its struggles and demands; And production of didactic materials. The research shows that the training of the indigenous teacher has gone through several achievements but that there are still many that need to be rethought, better and researched, to use digital technologies in indigenous school education.

Keywords: Indigenous school education. Digital technologies. Training of indigenous teachers.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1- Terras Indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso.....	52
Figura 2- Armazenamento dos equipamentos encaminhados pelo ProInfo em uma escola indígena.....	98
Gráfico 1- Número de participantes da pesquisa e etnias	27
Gráfico 2- Período de exercício de docências do entrevistados da pesquisa.....	27
Gráfico 3- Início da utilização das TIC pelos acadêmicos participantes as pesquisa.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações e teses pesquisadas na BDTD sobre a formação do professor indígenas.....	20
Quadro 2- Quantidade de organizações Indígenas do Brasil entre 1982 à 1994.....	40
Quadro 3- Sistematização das principais ações e encaminhamentos para criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.....	49
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise do estudo.....	86
Quadro 5- As tecnologias presentes nas escolas indígenas da pesquisa.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AKOT	Akot Pytyanipa Associação Karitiana
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
Cied	Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º graus
Cies	Centro de Informática na Educação Superior
Ciet	Centros de Informática na Educação Tecnológica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
COMIN	Conselho de Missão entre Índios
CONAGE	Coordenação Nacional dos Geólogos

CONSEC	Conselho de Campus
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
DCHS	Departamento de Ciências Humanas e Sociais
DEINTER	Departamento de Educação Intercultural
EFA	Escolas Família Agrícola
E-Tec Brasil	Ensino Técnico no Brasil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Media Lab do Massachusetts Institute of Technology</i>
NEIRO	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
NTE	Núcleos de Tecnologias Educacional
NTE	Núcleo de Tecnologia Estadual
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
OMPIS	Organização Metareila do Povo Indígena Suruí
OPIROMT	Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso
OTPICL	Organização Tamare do Povo Indígena Cinta Larga
PA	Pedagogia da Alternância
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Proninfe	Programa Nacional de Informática na Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEI/PR	Secretaria Especial de Informática da Presidência da República
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Tecnologias da Informação
TI	Terras Indígenas
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Projeto Um Computador por Aluno

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS DA PESQUISA	20
2.1 Classificação da pesquisa	21
2.2 Lócus da pesquisa e perfil dos participantes	22
2.3 Coleta de dados	24
2.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	25
2.4 Tratamento e análise dos dados	28
3 PERSPECTIVAS, DISCUSSÕES E APONTAMENTOS DOS APORTES TEÓRICOS QUE EMBASAM A PESQUISA	29
3.1 A educação escolar indígena: da colonização à Constituição Federal de 1988	30
3.2 Das reivindicações indígenas à criação do curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural em Rondônia	41
3.3 A formação de professores	55
3.4 As tecnologias digitais e a educação escolar	64
3.4.1 Formação de professores no contexto das tecnologias digitais	77
4 DO TEÓRICO À PESQUISA EMPÍRICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	85
4.1 Análise da Matriz Curricular do Curso	87
4.2 Os professores indígenas e o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena	90
4.3 As habilidades oferecidas no processo de formação acadêmica dos professores indígenas para o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena	105
4.3.1 As tecnologias para divulgação da cultura e das lutas e reivindicações	109
4.4 Os professores da disciplina de TIC e a formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no âmbito da universidade	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	136
ANEXO	138

1 INTRODUÇÃO

Com o amalgamado de dúvidas e incertezas, quanto às potencialidades e limitações das tecnologias digitais no contexto educacional, buscar compreender como as tecnologias vêm sendo utilizadas na formação de professores indígenas passou a ser um dos principais assuntos de nossas leituras e investigações. Nesse sentido, o ingresso na Linha de Pesquisa “Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) ocorreu com o intuito de buscar respostas aos questionamentos que envolvem a formação dos professores indígenas e as tecnologias digitais.

É importante destacar que a preferência do tema desse estudo foi motivada pelas pesquisas, projetos e leituras desenvolvidas durante a graduação no curso de Pedagogia da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Foram quatro projetos referentes ao tema da presente pesquisa, os quais participei como colaboradora. Houve o projeto de extensão: “Pedagogia da Roda: diálogos interculturais”, que foi o primeiro que participei, entre agosto de 2011 e julho de 2012, permitindo-me estabelecer um contato diário com os acadêmicos indígenas que cursavam a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, além de me possibilitar aprender a como utilizar algumas tecnologias para registros e documentação dos diálogos interculturais¹.

Neste mesmo período também participei como voluntária do projeto de extensão “Entre os livros, a enxada e a esperança: a formação dos agentes educativos do campo”. Neste projeto buscamos identificar as contribuições da Pedagogia da Alternância² (PA) para a formação dos futuros pedagogos formados pela UNIR. Conhecer as Escolas Família Agrícola (EFA), possibilitou-me, enquanto pesquisadora, compreender a importância da PA na formação

¹ Nesse projeto foram feitos alguns vídeos juntamente com os acadêmicos indígenas. Os vídeos produzidos nesse projeto são públicos e estão disponíveis nos endereços eletrônicos: <<https://www.youtube.com/watch?v=67SQONbPC7A>>; <https://www.youtube.com/watch?v=ttGg_qfzB-E>.

² É uma modalidade de educação presente na Escola Família Agrícola que foi criada com o objetivo de envolver as famílias e as comunidades no processo educativo dos jovens, por isso, os alunos passam quinze dias nas Escolas, em regime de internato e quinze dias nas famílias. As Escolas procuram assim, permitir a continuidade educativa dos filhos dos agricultores, sem desvinculá-los do meio rural, das famílias e das comunidades, possibilitando uma iniciação para o trabalho em caráter sistemático e escolar nas áreas de agricultura, zootécnica e educação familiar, “A pedagogia da alternância possibilita um diálogo que é fundamental para a formação do ser humano - o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o universal e o específico, enfim uma escola que enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos agricultores (as), e principalmente numa formação humana e criativa da pessoa” (GIMONET, 2007, p. 45).

do jovem do campo, visto que, na escola ele aprendia a teoria e em casa, juntamente com a família desenvolvia a prática. Esse processo contribuía para melhorar as técnicas de agricultura, pecuária e sustentabilidade familiar.

O terceiro projeto foi por meio do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC), entre agosto de 2012 e julho de 2013, intitulado “Construindo novas práxis educativas com as mídias tecnológicas para a escola indígena”. Nesse projeto, criamos algumas mídias e cadernos pedagógicos, orientando como poderiam ser utilizadas nas escolas indígenas. O quarto projeto ocorreu entre agosto de 2013 e julho de 2014 e também foi um projeto PIBIC: “(Des) Colonialidade e Educação Ambiental: dialogando com as comunidades indígenas da Amazônia”, que enriqueceu os conhecimentos e contato com a cultura dos acadêmicos indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

A participação nesses projetos me proporcionaram reflexões e aprendizagem incomensuráveis, instigando-me, enquanto pesquisadora, buscar a compreender as tecnologias digitais na formação no ensino superior dos professores indígenas. Dessa forma, a escolha do tema desta pesquisa é intencional e faz parte de um crescente conjunto de estudos que vem sendo realizado desde 2011, com as primeiras investigações envolvendo a educação indígena e as tecnologias digitais na educação.

Compreendemos o termo tecnologia, a partir da conceituação de Iglésias (1990), ao afirmar que, essas podem ser qualquer peça ou ferramenta que auxilie a execução de uma ação, diminuindo o esforço e tempo. Assim, no âmbito escolar, caderno, quadro, pincel, giz, cadeiras, entre outras, são tecnologias. Este estudo utilizará o termo tecnologias digitais, para se referir ao conjunto de tecnologias formado por televisão e seus variantes (CD, DVD, antena aberta, por assinatura, TV analógica, vídeo games), computador, máquina fotográfica digital, filmadoras digital, celulares, tablets e iPod, fundamentado em Bévort e Belloni (2009).

O desenvolvimento das tecnologias passou por revoluções, na medida em que iam se ampliando e se tornando mais complexas. Conforme Magalhães (2001) houve três revoluções tecnológicas: 1ª revolução tecnológica ocorreu no final do Séc. XVIII, com o surgimento da máquina a vapor, a metalúrgica e o tear mecânico. Essa revolução ficou mais conhecida como Revolução Industrial, se caracterizando, ainda, pela substituição do trabalho e ferramentas manuais, pelas máquinas; a 2ª foi a revolução elétrica, que se consolidou no final do Séc. XIX, com a criação da eletricidade, que possibilitou a criação de outras tecnologias como, o telefone, o telégrafo, a química industrial, o motor de combustão interna a laminagem e moldagem do aço, entre outras; na segunda metade do Séc. XX a 3ª foi a revolução digital, intensificada e ampliada a partir da 2ª Guerra Mundial, nesta revolução tecnológica houve um

desenvolvimento significativo das tecnologias, como a criação dos satélites de comunicação, os micro e nano-materiais, os materiais compósitos, os sensores avançados (visuais, de posição, de temperatura, de pressão, etc.), a robótica, a biotecnologia e a genômica e a proteômica. As tecnologias digitais passam a ser desenvolvidas com essa 3ª revolução tecnológica. Conforme Magalhães (2001, s. p.):

A terceira revolução tecnológica, com raízes na 2ª Guerra Mundial levaram ao computador programável em 1946, ao transistor em 1947 e ao circuito integrado em 1957, mas que se afirmou com clareza por volta de 1970, com o interruptor digital e as redes de computadores em 1969, a fibra óptica de comunicação e o microprocessador em 1971, a interação com computadores baseada em ícones e no rato, e a Ethernet em 1973, o protocolo TCP/IP que permitiu a conexão entre redes diferentes em 1974, o correio electrónico organizado em 1977, a Internet em 1979, a "World Wide Web" em 1990, os telefones móveis nos anos 1990 - esta revolução é dominada pelas tecnologias da informação e comunicação.

A partir da citação podemos perceber os processos de desenvolvimentos das tecnologias digitais ao longo do Sé. XX. Conforme Castells (1999), enquanto as revoluções tecnológicas anteriores (industrial e elétrica) ocorreram de maneira isolada, envolvendo algumas sociedades e pequenas regiões do mundo, a revolução digital, que ocorreu entre meados de 1970 e 1990, fez ao contrário, ela se difundiu pelo Globo, ampliando o processo de globalização econômica e conectando o mundo por meio das Tecnologias da Informação (TI). Para o autor, foi tão rápido esse processo em termos históricos que pode ser comparado “[...] com a velocidade da luz” (CASTELLS, 1999, p. 70).

As tecnologias que formavam as TI eram constituídas pelo “[...] conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 67). Atualmente, com a aligeirada expansão tecnológica, as tecnologias digitais aumentaram, seja na quantidade de aparelhos, seja nos recursos oferecidos por elas.

Com o surgimento das tecnologias digitais e sua presença em diferentes espaços sociais, houve uma alteração na forma de ver e interpretar a realidade, como apresenta Pretto (2011), chegando ao ponto de modificar culturas, compartilhar informações e transformar a produção do conhecimento. Para Pereira (2015), essas modificações (nas formas de comunicação, compras, anúncio, leitura, entre outras), acontecem simultaneamente, exigindo dos sujeitos novas aprendizagens, adaptações e maneiras de se relacionarem em diversos ambientes, nas quais se encontram inseridas. Segundo Castells (1999), com todas as mudanças inerentes à inserção das tecnologias digitais em nossa sociedade podemos afirmar que ainda

estamos passando por uma revolução, de forma que precisamos compreender que “[...] diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação” (CASTELLS, 1999, p. 68).

Com a revolução digital, um conjunto de tecnologias passou a fazer parte do cotidiano dos diferentes sujeitos que compõem nossa sociedade. E, rapidamente as tecnologias digitais se inseriram nos mais diversos espaços e instituições, tanto do setor privado, quanto do público. Algumas escolas passaram a utilizar em seus espaços, além das tecnologias (como o quadro, livro didático, caderno, etc.), as tecnologias digitais, como aparelho de som, retroprojektor (atualmente o data show), televisão, computador, entre outros. Refletindo sobre essas transformações, Pais (2010, p. 4) afirma que:

Se no plano mais amplo a sociedade vivencia mudanças significativas na organização geral da vida cotidiana, a escola não pode estar à margem desse processo evolutivo. Para refletir sobre esse desafio, é conveniente constatar que o contexto social mais amplo, no qual a escola se insere, está pulverizado por inovações tecnológicas, emergentes da sociedade da informação, descrevendo novas competências.

Na concepção de Pais (2010) a escola deve evoluir estruturalmente e nos aparatos tecnológicos, na medida em que a vida cotidiana e social está sendo alterada, em virtude das inovações tecnológicas.

Autores como Tedesco (2004) e Brunner (2004) também analisam que a educação escolar vem passando por um período revolucionário, carregado de esperanças e incertezas, nas escolas que possuem as tecnologias digitais. O aprender e o ensinar nestas instituições escolares, em meio às tecnologias como: computador, tablete, celular, TV digital, câmera digital, entre outros, transformaram-se em tarefas permeadas de possibilidades e desafios, exigindo dos professores aprendizagens e competências necessárias ao processo educativo das escolas. Segundo Pais (2010) as tecnologias, quando utilizadas como recurso didático, podem condicionar situações favoráveis à formação do sujeito com competências e conhecimentos necessários na era tecnológica.

Ao discutir sobre o uso das tecnologias na educação, Sancho (2006) pontua que professores e estudantes precisam: aprender a trabalhar em rede, cultivando a troca e a cooperação; selecionar materiais on-line; interagir com outros sujeitos promovendo trocas de experiências, e; possuir autonomia e criatividade. O conjunto de ações apontado pela autora “[...] lança também desafios que alteram as condições de trabalho docente e de atividades

realizadas pelos alunos nos diversos níveis educacionais” (PAIS, 2010, p.18). Entretanto, o professor não é único responsável pela utilização, ou não, das tecnologias digitais no processo educativo, visto que, há escolas que não possuem tecnologias digitais, estruturas físicas apropriadas e o aparelhamento necessário a utilização práticas das mesmas. Seria injusto afirmar que as escolas estão preparadas com recursos tecnológicos e que bastaria os professores buscarem formação e atualização.

Assim como a estruturação física e tecnológica das escolas, a partir da Revolução Tecnológica, a formação dos professores surge como um dos desafios e preocupações mais emergentes, para atender as demandas do ensinar e aprender. Corroborando, Tedesco (2004, p. 11) afirma que: “As novas tecnologias modificam significativamente o papel do professor no processo de aprendizagem e as pesquisas disponíveis não indicam caminhos claros para enfrentar o desafio da formação e do desempenho docente no novo contexto”.

A utilização das tecnologias digitais nas instituições educativas por professores e estudantes tem crescido, provocando mudanças na relação entre esses sujeitos, visto que, o conhecimento não está apenas com o professor, mas pode ser acessado por meio do celular conectado à rede, por exemplo. As transformações têm exigido posturas, como as que levam a: “[...] aprender a resolver problemas de forma autônoma, aplicar a criatividade e a iniciativa, saber trabalhar em equipe e em redes, aprender ao longo da vida ou desenvolver habilidades para enfrentar as mudanças” (HARGREAVES, 2003, p. 13), de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois mudaram os paradigmas sociais, econômicos e culturais, quando passamos a viver em meio as tecnologias digitais.

Assim, para compreender a dinâmica da realidade entre educação e tecnologias no contexto da formação de professores indígenas este trabalho poderá contribuir como fonte de pesquisa e investigação científica no campo da educação. A realização desse estudo traz contribuições nos aspectos: pessoal, pois permitirá a continuação dos estudos que venho desenvolvendo desde o período da graduação e por se caracterizar uma área de investigação acadêmica que me identifique; social, visto que os resultados do estudo tornar-se-ão públicos, possibilitando o acesso ao conhecimento do tema e perspectivas abordadas por parte daqueles interessados, além de consolidar um conjunto de discussões e apontamentos referentes à prática pedagógica dos professores indígenas com o uso das tecnologias digitais para a educação escolar indígena e; científico, uma vez que disponibilizará ao meio acadêmico novas discussões e apontamentos sobre a formação de professores indígenas e o uso das tecnologias. Compartilhamos os anseios que expressam que: “Ao estudar o uso das tecnologias digitais no campo pedagógico, nosso interesse é ressaltar as potencialidades de desenvolvimento

cognitivas desses recursos, explorando as melhores formas de utilização para melhoria das condições de aprendizagem” (PAIS, 2010, p.103).

Os autores como Tedesco (2004), Brunner (2004), Sancho (2006) e Pais (2010) discutem que há a necessidade de inovar e buscar metodologias pedagógicas para que a escola possa contribuir na formação, pessoal, social e científica dos estudantes, pois com as mudanças sociais e econômicas externas à escola exigem formações e aprendizagens que envolvem as tecnologias digitais. Entretanto, há também um conjunto de questões que precisam ser respondidas para avançarmos, não apenas no campo teórico, mas na realidade prática que vivenciam os professores nas diversas localidades e situações. Algumas dessas inquietações são: O currículo do curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural contempla o uso das tecnologias digitais na formação? Quais tecnologias digitais contribuem no processo de ensino e aprendizagem na formação do acadêmico indígena? Os professores estão aprendendo a utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais nos cursos de licenciatura intercultural? Como podemos observar há questões que ainda aguardam respostas no âmbito da educação escolar indígena, principalmente no que tange ao uso das tecnologias digitais.

As interrogações surgem na medida em que as tecnologias inseridas nas instituições sociais têm mudado o ambiente e as práticas dos sujeitos e suas relações em sociedade. As instituições educativas estão inseridas nesse contexto de transformações advindas com as tecnologias digitais, demandando que os professores sejam formados para atender os desafios emergidos na sala de aula, não apenas no âmbito da educação não-indígena, mas inclusive nas escolas indígenas. Diante dessa perspectiva, a questão norteadora que mobilizou este estudo foi: em que medida as tecnologias digitais estão sendo aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas?

A partir dessa problemática, o objetivo geral desse estudo se limitou a: investigar as tecnologias digitais aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas. Para alcançar tal objetivo geral foram delineados os objetivos específicos: a) analisar se a Matriz curricular do curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural, contempla o uso das tecnologias digitais na formação; b) verificar quando os acadêmicos indígenas começaram utilizar as tecnologias digitais na educação escolar; c) identificar as habilidades que são oferecidas no processo de formação dos professores indígenas para o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena.

O desenvolvimento desse estudo foi realizando com uma pesquisa exploratória-descritiva, junto à abordagem qualitativa de natureza básica. Como procedimentos metodológicos foram realizadas análise da Matriz Curricular do curso, observações diretas no

local da pesquisa, entrevistas semiestruturadas com dez acadêmicos do curso de Licenciatura Básica de Educação Intercultural e dois professores sendo que, posteriormente as falas, na forma de dados coletados, foram transcritas e analisadas. A apreciação dos dados se deu por meio de métodos interpretativos, à luz da análise de categoria temática, (BARDIN, 2011). A pesquisa se desenvolveu em dois momentos distintos e complementares: o primeiro relacionado à construção de um arcabouço teórico e análise bibliográfica, indispensável ao embasamento teórico e análise dos resultados e o segundo a pesquisa de campo, com o levantamento dos dados empíricos.

O texto desta dissertação se encontra dividido em cinco seções que se completam em meio à apresentação, discussão, pesquisa e análise do estudo proposto.

A primeira seção é constituída pela introdução, na qual é apresentado o caminho percorrido pela autora para a escolha e motivação do tema pesquisado. Esta seção traz também a definição e delimitação do problema, a apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos e evidencia a relevância do estudo para o contexto da educação.

Na segunda seção abordamos o caminho percorrido para execução do estudo, evidenciando o delineamento da pesquisa, expondo a caracterização deste estudo, descrevendo o *locus*, apresentando os participantes e sujeitos da pesquisa, especificando a metodologia e os instrumentos de coleta de dados. A forma como os dados da pesquisa de campo foram coletados, sistematizados e analisados, também são contemplados nesta seção.

Na terceira seção são apresentados os aportes teóricos que embasam a pesquisa. Nesta seção, há quatro subseções: a primeira apresenta brevemente como ocorreu o processo de educação escolar indígena no Brasil; a segunda aborda as reivindicações indígenas para conquistar o direito a educação escolar; a terceira subseção discorre sobre a formação de professores indígenas e as novas exigências da escola ao professor e; a quarta sobre as tecnologias digitais no âmbito escolar, trazendo discussões teóricas sobre os desafios e possibilidades encontrados para formação de professores indígenas.

A quarta seção apresenta os resultados, discussões e análises dos dados empíricos e teóricos à luz da análise temática. Esta seção foi dividida em quatro subseções que se completam e ampliam as discussões referente as tecnologias digitais e a formação de professores no contexto da educação indígena.

A quinta e última seção desta dissertação apresenta as considerações finais, quanto ao uso das tecnologias no processo de formação dos professores indígenas. O estudo esclarece algumas inquietações dos pesquisadores, mas assegura a necessidade de novos olhares e novas

pesquisas para a complexa compreensão das mudanças e necessidades da educação escolar no contexto das tecnologias digitais.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Os estudos e pesquisas realizados pelos estudantes das pós-graduações têm crescido significativamente, com base nos repositórios on-line das universidades, em todo o Brasil. Esses repositórios comportam dissertações e teses relacionadas às linhas de pesquisas de cada programa de pós-graduação, que armazenam e permitem que esses arquivos sejam visualizados e baixados por qualquer pessoa conectada à rede mundial de computadores.

Para ter conhecimento dos estudos e pesquisas já consolidados referente às TIC na formação dos professores indígenas, foi realizada uma busca on-line na página do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), que faz a busca no repositório das universidades brasileiras, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Dessa forma, após as pesquisas realizadas nos repositórios das universidades brasileiras, constatamos que ainda não há dissertações e teses referente às tecnologias digitais na formação dos professores indígenas. Para a pesquisa foi realizado um recorte temporal, delimitando as dissertações e teses nacionais publicadas no período de 2010 a 2016. Os trabalhos foram filtrados com base nas palavras-chave: tecnologias digitais, formação de professores indígenas; educação indígena, tecnologias; professores indígenas, tecnologias; formação de professores indígenas. Foram encontrados apenas dissertações e teses sobre a formação dos professores indígenas.

Quadro 1 – Dissertações e teses pesquisadas na BDTD sobre a formação do professor indígenas

ANO	IES	TIPO/TÍTULO	AUTOR
2010	UFSCar	Tese: Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí-Paraná	Lúcia Gouvêa Buratto
2012	UFRGS	Dissertação: Experiências de Formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul	Cláudia Pereira Antunes
2012	UFMA	Dissertação: Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada	Ilma Maria de Oliveira Silva
2014	UFBA	Tese: Formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y	Eloá Soares Dutra Kastelic
2015	UFPR	Tese: Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre	José Alessandro Cândido da Silva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Cada um dos trabalhos, apresentados no Quadro 1, oferecem discussões e pesquisas que ampliam os conhecimentos que envolvem a formação dos professores indígenas. Assim como esses trabalhos, buscamos acrescentar discussões e informações referentes aos estudos que estão sendo desenvolvidos na área de formação de professores indígenas e as práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias.

Para realizar o presente estudo foi indispensável delimitar os caminhos que seriam percorridos para alcançar o objetivo de compreender em que medida as tecnologias digitais estão sendo aplicadas à formação no ensino superior dos professores indígenas.

Além das bibliografias, a pesquisa de campo se tornou essencial. Segundo Gil (2009, p. 42): “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante ao emprego de procedimentos científicos”. Nesse contexto, buscamos respostas às inquietações sobre a formação dos professores indígenas e a utilização das tecnologias no contexto escolar.

Para melhor compreensão e apresentação dos caminhos dessa pesquisa, dividimos esta seção em quatro subseções. Na primeira subseção é realizada a classificação da pesquisa; na segunda apresentada os participantes e o *locus* da pesquisa; na terceira subseção delineamos os instrumentais utilizados para coleta de dados, e; na quarta subseção descrevemos o tratamento e análise dos dados da pesquisa.

2.1 Classificação da pesquisa

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa, por ser apropriada aos objetivos propostos na pesquisa, além disso, “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A partir do subsídio teórico de Minayo (1996), Gil (2009) e Prodanov e Freitas (2013), este estudo, sob o ponto de vista de sua natureza, se define como uma pesquisa básica, que busca originar conhecimentos favoráveis ao avanço da ciência, sem prever uma aplicação prática. Entretanto, Minayo (1996) apresenta que, este tipo de pesquisa torna-se prático, na medida em que: influencia as políticas públicas; as decisões sociais, e; colabora na articulação e avanços dos movimentos histórico-sociais.

O desenvolvimento desse estudo foi realizado a partir de pesquisa exploratória-descritiva no âmbito da formação dos professores indígenas. Conforme Gil (2009), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar a visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Para o autor, este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Entre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo ou contexto específico, Gil (2009).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória têm como finalidade descobrir novas informações sobre determinado assunto, além de possibilitar a definição, o delineamento e a delimitação de um tema pesquisado. Prodanov e Freitas (2013, p. 52) afirmam que: “Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”. Nesse contexto, o autor afirma ainda que:

As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Dessa forma, essas duas metodologias de pesquisa se complementam, permitindo à pesquisadora deste estudo explorar e descrever aspectos da formação dos professores indígenas no Ensino Superior e o uso das tecnologias na prática pedagógica nas escolas indígenas.

2.2 Lócus da pesquisa e perfil dos participantes

A pesquisa foi realizada na UNIR, Campus de Ji-Paraná, Rondônia. O estudo não se expandiu por outros Campi, visto que, os demais não possuem cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas. A pesquisa foi realizada com doze participantes, sendo que dez eram acadêmicos e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e dois professores da UNIR lotados no DEINTER. Antes de iniciar a pesquisa empírica foi solicitada e concedida a autorização institucional para a realização da mesma.

Para compor o grupo dos acadêmicos participantes da pesquisa foram pré-estabelecidas algumas exigências que os mesmos precisavam atender, sendo elas:

- estar devidamente matriculado no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural;
- ter cursado as disciplinas de TIC oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural;
- ter exercido atividade docente em alguma escola indígena;
- disponibilizar-se a participar da pesquisa voluntariamente.

Após a conclusão dessa etapa, os participantes da pesquisa foram convidados e convidadas individualmente para participarem da pesquisa. Nessa conversa inicial foram apresentados os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração para as discussões no que tange a formação de professores indígenas e o uso das tecnologias na prática pedagógica e como se procederia a participação de cada envolvido. E com aqueles e aquelas que concordaram em participar da pesquisa já agendamos imediatamente o dia e horário para realizar as entrevistas.

Nos dias das entrevistas, antes de iniciar a coleta de dados, os participantes tiveram clareza de como seriam suas participações na pesquisa, assim como assinaram e ficaram com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo-lhes assegurado a privacidade, de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos. Os acadêmicos e as acadêmicas autorizaram a utilização das iniciais do nome e as respectivas etnias. Fundamentamos essa escolha em Alves (2014), ao afirmar que os colaboradores participantes do estudo são únicos e possuem o direito de falarem por si, apresentando experiências, trajetórias, histórias e realidades de vida de maneira singular. Com os professores foram utilizadas siglas para identificação.

Os acadêmicos e as acadêmicas participantes da pesquisa fazem a graduação na UNIR, porém já atuam como professores do ensino fundamental nas comunidades indígenas que residem. Esses, além de professores são lideranças em suas comunidades e nessa pesquisa foram informantes da realidade que vivenciam entre formação e prática vivenciada no contexto da sala de aula na escola indígena. Na concepção de Yin (2001, p. 112), podemos chamar esses participantes de informantes-chave, conforme o autor:

Informantes-chave são sempre fundamentais [...] Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se pode buscar evidências corroborativas - e pode-se iniciar a busca a essas evidências.

Esses acadêmicos e essas acadêmicas indígenas conhecem os dois lados da realidade escolar das comunidades, a primeira que se refere à discussão teórica do uso das tecnologias

digitais e por outro lado, as reais condições que são enfrentadas para utilização ou não das mesmas. A universidade tem como possibilidade propiciar espaços para refletir, no processo de formação do Ensino Superior, sobre viabilidade da aplicação e o uso das tecnologias digitais nas comunidades indígenas.

2.3 Coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foi indispensável sistematizar todas as ações, desde os estudos teóricos à pesquisa de campo, principalmente na organização da coleta de dados. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 45), “Pesquisar também é planejar. É antever toda a série de passos que devem ser dados para chegarmos a uma resposta segura sobre a questão que deu origem à pesquisa”. Após a leitura de alguns aportes teóricos e a preparação dos instrumentais de coleta de dados da pesquisa se iniciou o processo de ambientação no *lócus* de pesquisa, a fim de ter dados que facilitariam o desenvolvimento da pesquisa de campo. Esse período de ambientação foi de duas semanas e envolveu conversas com professores e estudantes do DEINTER e demais departamentos da instituição, ajudas em leituras de textos e preparação de apresentações, apoio para conectar o computador a rede de internet para atualização de programas, entre outras. Alguns autores como Prodanov e Freitas (2013) chamam essa ação de observação simples, nas quais o pesquisador se insere no ambiente da pesquisa observando de forma espontânea aos fatos e atividades dos sujeitos. Conforme esses autores essas observações permitem a aquisição de subsídios que auxiliarão no aprofundamento do estudo.

Após esse período de ambientação, optou-se por utilizar as entrevistas semiestruturadas gravadas para a coleta de dados empíricos. Segundo Gil (2009, p. 109), as entrevistas podem ser conceituadas “[...] como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Nesse sentido, foi imprescindível que utilizássemos esse instrumental na coleta de dados.

Triviños (1987 p. 146) afirma que na abordagem qualitativa há alguns casos em que a entrevista semiestruturada é uma das principais técnicas para coleta de dados dos participantes da pesquisa, pois “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Nota-se que os autores dialogam, novamente, ao

discorrer sobre a entrevista como instrumentos de coleta de dados na pesquisa. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 45):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação [...] é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar os dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A pesquisa se consolida em uma troca de dúvidas e inquietações por respostas ou esclarecimentos. Entretanto, pode haver casos em que não aparecem respostas, mas novas perguntas que impulsionam outras pesquisas e discussões na mesma área ou linha de estudo. Triviños (1987, p. 146), ao refletir sobre a temática dos estudos na educação, escreve que a pesquisa “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Essa citação apresenta a dinamicidade do ato de pesquisar, evidenciando o processo de leitura, reflexão, inquietação, busca de respostas, respostas e novas perguntas. Yin (2001, p.112) acrescenta, ainda, que:

As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas sejam conduzidas de forma espontânea [...] Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa.

No anseio de buscar respostas referente às inquietações do estudo foram realizadas as entrevistas em uma sala reservada da UNIR, no Campus de Ji-Paraná. Para as entrevistas buscamos dos entrevistados e entrevistadas: ter autorização e consentimento, deixar os entrevistados à vontade, de maneira confortável e utilizar termos e palavras de fácil compreensão.

2.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Cada cultura possui suas peculiaridades e regras que orientam a maneira de homens e mulheres agirem em sociedade. Entre as culturas indígenas isso também é vivenciado, de forma

que o gênero direciona as tarefas e ações que devem ser realizadas no espaço público e privado. Em uma pesquisa realizada com os acadêmicos do DEINTER, em 2012, Gomes, Almeida e Silva (2012, p.5) analisam que:

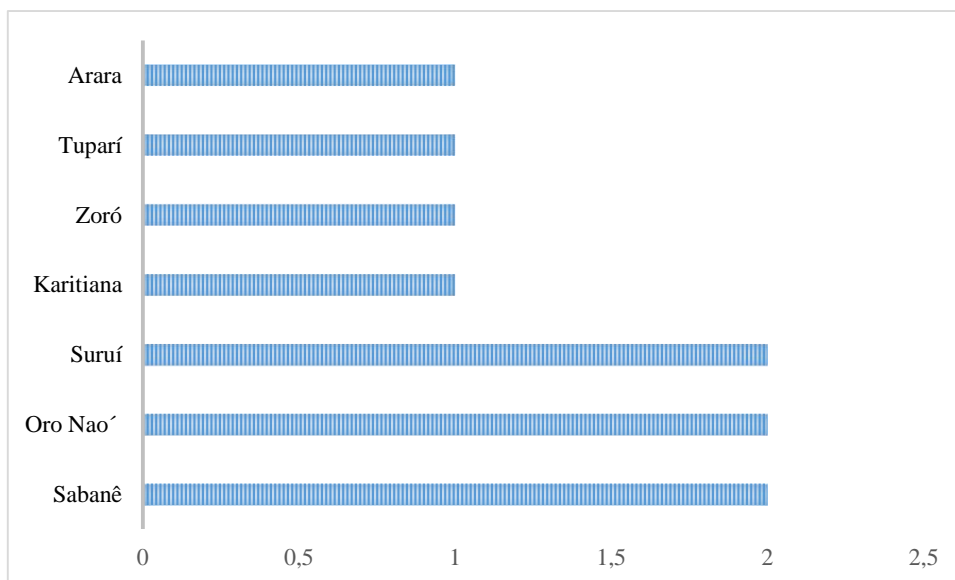
Com o estabelecimento do público como espaço masculino, a determinação antagônica das identidades sexuais dos povos indígenas traz uma demonstração cabal de que o papel do homem é de interação com o mundo exterior nas relações sociais. E as mulheres ficam segregadas ao espaço privado, que limita suas relações sociais à esfera doméstica ficando limitadas a cuidar dos alimentos, da casa, das crianças, entre outras coisas limitantes dos espaços privados.

Diante dessa realidade, a participação das mulheres no curso de formação de professores do DEINTER, na UNIR, foi e ainda é inferior aos homens. Dos dez colaboradores do estudo, apenas duas são mulheres.

Entretanto, a participação das mulheres indígenas vem crescendo significativamente nos espaços públicos, com as mudanças que envolvem os padrões culturais de cada etnia. Gomes, Almeida e Silva (2012) afirmam que estas modificações têm se intensificado a partir do envolvimento com a sociedade não indígena, pois as mulheres indígenas foram percebendo a necessidade de participar de vida pública e social da comunidade. Para esses autores, novos paradigmas são resultados dos hibridismos culturais vivenciados pelos indígenas. Não iremos aprofundar nessa discussão, para não fugir do objetivo principal do texto, mas compreendemos a necessidade de refletir e ampliar os estudos sobre esse tema em futuros trabalhos.

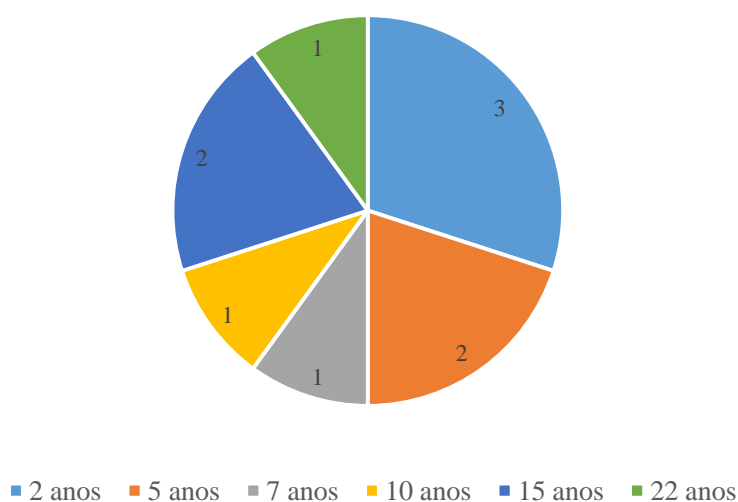
O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural tem recebido estudantes de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, totalizando aproximadamente 23 etnias e 140 estudantes. Esses estudantes estão divididos nas turmas “C”, que ingressaram em 2011 e “D1” e “D2” que iniciaram em 2015.

Os participantes da pesquisa foram os acadêmicos oriundos da Turma “C”, que já haviam concluído as disciplinas da Formação Básica e da Formação Específica que tratam das tecnologias em suas ementas e estavam cursando o último semestre do curso de formação.

Gráfico 1 - O número de participantes da pesquisa e etnias

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2016).

A pesquisa foi realizada com dez acadêmicos de sete etnias que se dispuseram a participar do estudo. Para a divulgação das etnias foram solicitadas autorização dos participantes que permitiram a citação das mesmas. Todos os participantes do estudo moram nas respectivas comunidades indígenas e exercem ou exerceram atividades docentes.

Gráfico 2 - Período de exercício de docências dos entrevistados da pesquisa

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2016).

Os dez participantes da pesquisa se formaram inicialmente pelo Projeto Açaí, a partir de 1998, como já foi apresentado anteriormente. Com a criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, em 2009, que a maioria desses indígenas passaram a frequentar

o Ensino Superior como continuação da formação acadêmica docente. Esses professores já têm anos de experiência com a educação escolar indígena e possuem propriedade para falar da formação de professores indígenas, que sendo desenvolvida pela UNIR, assim como vem ocorrendo as aprendizagens das tecnologias digitais aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem do Ensino Superior.

2.4 Tratamento e análise dos dados

A pesquisa foi ao longo das leituras teóricas e pesquisas de campo agregando um conjunto de dados e informações, impulsionando na fase de tratamento e análise dos dados que seja realizada uma interpretação da realidade pesquisada e a elaboração de apontamentos e discussões. Segundo Lüdke e André (1986) é de se esperar que o pesquisador ou pesquisadora já tenha algumas considerações e ideias referente à trajetória teórica do estudo e que lhes restam trabalhar com os dados coletados no estudo, almejando trazer novas descobertas e reflexões a partir do estudo.

Para Yin (2001, p. 131), a análise de dados, como uma das fases finais de uma pesquisa, deve abranger distintas ações, consistindo em: “[...] examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”. Nesse sentido, este estudo também envolveu um conjunto de ações diferenciadas, que se completam e enriquecem o estudo.

A apreciação dos dados se deu por meio da análise categorial temática, tendo Bardin (2011), como principal teórica. A análise por categorias temáticas é uma das práticas mais utilizadas e cronologicamente antiga. Segundo essa autora essa metodologia de tratamento de dados possibilita que um texto seja desmembrado em unidades, sistematizando categorias conforme a aproximação e convergência dos fragmentos que compõem um ou mais textos.

A transversalidade também está presente nessa modalidade de análise, em que: “A análise temática: é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2011, p. 175). A autora contribui, ainda, afirmando que “Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (BARDIN, 2011, p. 175). Dessa forma as falas dos diferentes sujeitos foram agrupadas em categorias temáticas e analisadas à luz dos aportes teóricos que embasam o estudo, conforme serão apresentadas na próxima seção.

3 PERSPECTIVAS, DISCUSSÕES E APONTAMENTOS DOS APORTES TEÓRICOS QUE EMBASAM A PESQUISA

Ao longo do tempo, utilizando a técnica de registros escritos, pesquisadores, educadores e demais estudiosos sistematizaram um amalgamado de conhecimentos e saberes que foram durante a evolução das ciências (sociais, naturais, humanas, entre outras), mantidos ou refutados pela comunidade científica.

Sendo crescentes os estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, pode ser encontrado na atualidade, um vasto número de aportes teóricos que embasam e conceituam os múltiplos temas de investigações, pesquisas e análises. Em uma pesquisa científica, a base teórica deve ser tão importante quanto a investigação empírica, visto que ela possibilita a construção de um quadro teórico consistente, coeso, articulado e principalmente que seja capaz de respaldar e dar sustentação às análises dos dados empíricos da mesma.

A teoria e as pesquisas empíricas se completam na medida em que o estudo vai sendo aprofundado. Ao refletir sobre o uso da teoria e a coleta de dados, no contexto das pesquisas em educação, Severino (2009, p.149), afirma que:

[...] a ciência depende da confluência dos dois que, considerados isoladamente, só têm sentido formal. Só a teoria pode dar ‘valor’ científico a dados empíricos, mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver em interação articulada com esses dados empíricos.

Levando em consideração essa afirmação de Severino (2009), buscamos realizar essa pesquisa científica, valorizando tanto os referenciais teóricos que nortearam o estudo, como os dados empíricos coletados na pesquisa de campo.

Compartilhando o conceito de pesquisa apresentado por Lakatos e Marconi, (2003, p. 155), acreditamos que, “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui-se no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Almejando dissertar sobre o uso das tecnologias digitais na formação dos professores indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, esse estudo traz, primeiramente, um conjunto de teóricos que embasam e fundamentam a pesquisa.

Diante da diversidade de pesquisas, conceitos e posicionamentos presentes no campo epistemológico do conhecimento, fizemos algumas opções teóricas para embasar o presente estudo. Nesse sentido, esta seção apresenta os autores que formam a base desse estudo. O texto desta seção se divide em três subseções. A primeira apresenta brevemente como ocorreu o

processo de educação escolar indígena no Brasil, até o ano de 1988; a segunda apresenta as reivindicações para criação de cursos no Ensino Superior para os indígenas. Os principais autores dessas subseções são: Ribeiro (1987); Silva e Azevedo (1995); Amoroso (2001); Ferreira (2001); Grupione (2002, 2006, 2008); Dalmolin (2004); Mindlin (2004); Neves (2009); Venere (2011); Costa (2012); Alves (2014) e; entre outras fontes, os documentos oficiais.

A terceira subseção discorre sobre a formação de professores no contexto geral, utilizando autores como: Mizukami (1996); Feldmann (2009); Formosinho (2009); Moran (2007) e; Libâneo (2007). E com uma perspectiva mais específica, a que se propôs este estudo, versando sobre a formação de professores no contexto das TIC, os principais autores utilizados foram: Sancho (1998); Castells (1999); Kenski (2003; 2007); Grupioni (2006, 2008); Martínez (2004); Maher (2006); Pais (2010); Pretto (2011) e; Bueno e Gomes (2011).

As tecnologias digitais no âmbito escolar são abordadas na quarta subseção, tendo como autores: Moraes (1993); Lévy (1996); Valente (1999); Behrens, Masetto e Moran, (2000); Brunner (2004); Delors (2005); Area (2006); Santos e Borges (2009); Pais (2010); entre outros que embasam essa discussão.

3.1 A educação escolar indígena: da colonização à Constituição Federal de 1988

Para discutir como se deu o processo de educação escolar dos povos indígenas, se faz necessário contextualizar que anterior ao processo de colonização, os indígenas já possuíam processos próprios de educar, afirma Ricardo (1995). Aprofundando essa discussão, Meliá (1979) conceitua que a “educação indígena” se refere às atividades tradicionais de cada povo, que o ensino e a aprendizagem são realizados pela observação, oralidade e prática, como na construção da flecha, da maloca, das danças, preparação de alimentos, rituais, entre outras. Nessa educação os mais velhos da aldeia são quem ensinam os mais jovens, sendo que geralmente, os homens ensinam aos meninos e as mulheres às meninas.

Já a “educação escolar indígena”, segundo Meliá (1979), surgiu com o processo de colonização, quando os primeiros jesuítas definiram local, horário, vestimentas, conteúdos, formas de ensinar, fazendo com que o indígena aprendesse a ler e escrever, além de se apropriar da cultura do colonizador. Conforme Maher (2006) existiram dois modelos de educação escolar indígena utilizados até o ano de 1970: o primeiro Assimilacionista de Subversão em que “[...] as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para

‘aprenderem a ser gente’” (MAHER, 2006, p. 20) e; o segundo Assimilacionista que buscava “[...] educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional” (MAHER, 2006, p. 20). As duas eram iguais. O que mudava era a forma, mas ambas suprimiam a cultura indígena e buscava inserir a do colonizador. Essa realidade será mudada com as resistências dos indígenas e a conquista de direitos, conforme será discutido nesta seção.

A partir dos autores podemos evidenciar as diferenças das duas formas de educação e discutir sobre as implicações de ambas, visto que, enquanto a educação indígena é contínua e está voltada a sobrevivência do grupo, envolvendo as atividades do cotidiano, a segunda foi utilizada para impor a cultura do dominador. Para Maher (2006, p.17):

Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena.

Como o conhecimento ensinado na educação indígena é insuficiente para combater os colonizadores, a educação escolar passa a ser uma forma de buscar o letramento, para conhecer as leis, lutar pelos direitos, buscar autonomia e reivindicar o respeito às diferenças.

Frequentar uma escola e ter acesso à educação escolar formal passa a ser um direito de todos e todas e está assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 que afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir dessa lei, todos possuem os mesmos direitos, independente de gênero, cor, etnia ou religião.

Sendo os indígenas principais sujeitos do campo de investigação deste estudo, foi realizada uma revisão na literatura para compreender os fatos ocorridos ao longo da história do Brasil e como esses povos, foram tendo acesso à educação escolar bilíngue, intercultural e com as perspectivas indígenas.

Anterior à chegada dos portugueses, em 1500, Fausto (1996, p.20) discute a ausência de dados que pudesse quantificar quantos índios viviam no território que veio a ser chamado de Brasil. “Há uma falta de dados que não decorre nem da incompreensão nem do preconceito,

mas da dificuldade de sua obtenção [...] Os cálculos oscilam entre números tão variados como 2 milhões para todo o território e cerca de 5 milhões só para a Amazônia brasileira”. Esses indígenas possuíam uma organização, social, econômica e de subsistência que lhes garantiam a vida e o crescimento da população.

Contribuindo nesse contexto, Neves (1995) afirma que os povos indígenas possuíam seus modelos próprios de ensinar e aprender, com uma série de regras e rituais que formavam os processos educativos. Não havia professor, nem sala de aula, porém a educação era passada dos mais velhos aos mais novos, por meio da observação, oralidade e experiência.

Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista - o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam a todos” (BRASIL, MEC, 2007, p. 22).

Posteriormente, essa modalidade de construção do conhecimento e experiências passou a ser conceituada por Meliá (1979) como Educação Indígena. Com as variadas modalidades e tipos de educações existentes, o termo empregado pela autora auxilia na diferenciação da educação realizada pelos indígenas nas aldeias. Com base nos estudos de Fernandes (1949) *apud* Ministério da Educação (2007), anterior ao contato com o europeu a educação do povo indígena Tupinambá (etnia que habitaram todo o litoral brasileiro até o Século XVIII) era norteada por três valores:

[...] “o valor da tradição oral”, que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; “o valor da ação”, que levava os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições (BRASIL, MEC, 2007, p. 22).

Com base nessa citação, percebemos que o processo de educação indígena sistematizada começou antes que o Brasil fosse colonizado pelos estrangeiros. Os indígenas já possuíam organizações sociais e estratégias de manejo dos recursos naturais, com processos de ensinar e aprender que garantissem a sobrevivência do grupo e a manutenção da cultura. Segundo Neves (1995, p. 171), a perspectiva eurocêntrica considera irrelevante como viviam

os indígenas anteriormente ao Séc. XVI, apresentando-os como “[...] indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto [...] populações sem história”. A educação tradicional desses povos não era considerada em detrimento do interesse de dominação dos colonizadores, que passaram a catequizar e educar, para se impor diante da cultura desses indígenas.

Ao se reportar ao contexto histórico, pode ser evidenciado que nem todos os sujeitos que constituíam a sociedade brasileira possuíam direito à educação escolar e que havia diferentes “educações” para cada sujeito. Segundo Mattoso (1992) a população da colônia, até o Séc. XVII era de aproximadamente 108.138 habitantes, constituída por indígenas, europeus portugueses, negros e os descendentes do cruzamento desses povos. Conforme os dados apontados pelo autor, dessa população, 30,9 % eram brancos, 43% mulatos, 23,5% negros e 2% caboclos. Entretanto, a educação escolar e o ensino oficial da língua portuguesa era restrito à elite brasileira, formada pelos filhos dos portugueses e os filhos dos senhores de engenho, correspondendo aproximadamente 0,5 % da população.

Conforme Olinda (2003), a educação escolar no Brasil durante o período colonial passou por dois momentos. O primeiro de 1549 a 1759 possuiu um modelo educacional implementado pelos jesuítas, que criaram duas categorias de ensino: a instrução simples primária, com as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos indígenas e; a educação média, que formavam mestres em artes e bacharéis em Letras, com colégios destinados aos brancos. E em ambas categorias eram proibidas a frequências de crianças negras, mesmo se essas fossem livres. Segundo Calmon (1937), os jesuítas ficaram 210 anos sistematizando a educação da colônia, construindo, neste período, 36 missões, 25 residências, 24 colégios, 17 casas e 3 seminários.

Nesse período (1549 - 1759), o processo educativo não visava à emancipação intelectual dos indígenas, mas possuíam o intuito de domesticar e catequizar o povo, considerando-os como selvagens e sem civilização. Conforme Silva, não houve muitas mudanças: “[...] desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’ e ‘civilizar’ [...] pela negação da diferença” (SILVA, 1994, p. 44).

Reforçando as palavras de Silva (1994), Grupione (2002, p. 3) afirma que:

Historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional.

Ocorreram vários casos, como o exposto por Grupione (2002), onde não houve o respeito e a aceitação do outro em suas particularidades culturais. Conforme Markus (2006) se acreditou por muito tempo que a educação indígena era simplesmente utilitária, preocupada apenas com a sobrevivência e satisfação das necessidades fisiológicas. Equivocadamente os colonizadores viam os indígenas como sujeitos “[...] sem tempo, nem interesse para a criação de formas de arte, de religião, de inovações, de invenções e sistematizações” (MARKUS, 2006, p. 57). Ao notar os modos de vida nas aldeias indígenas, os colonizadores do Brasil, transformam esse cenário e juntamente com os missionários jesuítas iniciam o processo de catequização, almejando ampliar o catolicismo e civilizar os indígenas.

A educação escolar indígena surge nesse contexto, a partir de 1549, com o contato entre os indígenas e os colonizadores. Por esse motivo, é possível compreender e afirmar no contexto da educação escolar, que: “A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese” (BRASIL, MEC, 2007, p. 21).

Os não indígenas consolidaram, sob sua ótica, um modelo educativo para os indígenas, que ficou conhecido como Educação para Índios (AMOROSO, 2001; KAHN, 1994). Essa educação se iniciou no Século XVI e prevaleceu até meados do Século XVIII. Os indígenas sofriam pressões de várias esferas, sendo as religiosas e institucionais destacadas nesse período.

Foram muitos anos de crueldade e desrespeito aos povos indígenas. Conforme Ferreira (2001, p. 72), “[...] Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, [...] para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. Essas instituições educativas, ao invés de ensinar e propiciar oportunidade de novos aprendizados oprimiam os povos nativos que já habitavam o país, anterior à chegada dos colonizadores.

Conforme Olinda (2003), o segundo momento da educação escolar na colônia ocorreu de 1759 a 1808, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e a educação passou a ser responsabilidade do Estado. Neste período Pombal criou as escolas régias, oficializando o ensino, porém não haviam profissionais qualificados para substituir os jesuítas e a educação enfrentou problemas envolvendo a falta de profissionais letrados, espaços e recursos do Estado. Calmon (1937) evidencia que no ano de 1777 a população já estava revoltada com ausência dos “estudos públicos”, visto que, existiam poucas escolas com professores formados nas cidades e principais vilas, atendo apenas a elite da sociedade.

No começo do Séc. XIX, com a queda de Pombal, a educação pública volta a ser consolidada e expandida com a influência de D. João VI. Neste período algumas escolas régias foram mantidas e a participação dos negros³, na educação escolar pública, ainda era proibida. Conforme Fausto (1996, p. 69):

Para remediar os problemas criados com a expulsão dos jesuítas na área do ensino, a Coroa tomou algumas medidas. Foi criado um imposto especial, o subsídio literário – para sustentar o ensino promovido pelo Estado. O bispo de Pernambuco criou o seminário de Olinda, que se voltou em parte para as ciências naturais e a matemática. Pequenos clubes de intelectuais surgiram no Rio de Janeiro e na Bahia.

A educação passa a receber recursos para manutenção do ensino oferecido na colônia, porém apenas os filhos dos portugueses, dos comerciantes e fazendeiros participavam dessas instituições que ofereciam a educação escolar. Para os indígenas o processo de catequização e letramento é retomado a partir do retorno dos jesuítas em 1814.

Os indígenas eram considerados inferiores pelos colonizadores, sem autonomia para decidirem sobre suas vidas e processos educativos. Consoante Silva e Azevedo (1995), da chegada dos portugueses ao Brasil ao final do período colonial, a educação escolar indígena foi orientada pelos desejos e anseios dos missionários católicos de várias ordens, que eram delegados de forma tácita ou explícita pela Coroa Portuguesa. Segundo os autores, o fim da colonização não trouxe grandes mudanças, visto que, “Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150). Do mesmo modo que:

[...] o Ato Adicional de 1834, Art. 11, parágrafo 5, atribuiu competência as Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais ‘[...] a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias’ (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150).

³ Conforme Olinda (2003, p. 160): “Desde o final do Século XVIII surgiram Irmandades em todo o Brasil e que estas entidades tiveram um papel importante na vida dos negros, por ser um local de expressão, discussão e reivindicações, local que começavam a lutar contra o preconceito, exigindo direitos sociais e oportunidades de trabalhos e educação[...] Era objetivo das Irmandades dar assistência material, contribuía para comprar a carta de alforria dos escravos e para emancipação dos negros livres [...] Não há registros de alguma ação educativa que proporcionasse aos negros o letramento.

Para a legislação vigente, o indígena continuava sendo visto como alguém que precisava ser evangelizado, catequizado e integrado em meio à cultura etnocêntrica dos colonizadores.

Amoroso (2001, p. 135), aponta que o retorno dos jesuítas, com o fim do período colonial, teve o consentimento da Coroa Portuguesa:

Entre 1845 e o início do século XX o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica. Amparado pela legislação vigente, o Estado dividia mais uma vez os encargos da administração da questão indígena com as ordens religiosas católicas. Dentre elas, a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos Italianos, citada no Decreto n. 426, o Regulamento da catequese e civilização dos índios.

O Estado precisava dos missionários para garantir a educação, letramento, cuidados, entre outras ações, desses povos e, por outro lado, os missionários queriam continuar a emancipação do cristianismo e a catequização entre as comunidades indígenas.

Conforme Ribeiro (1987), somente no início do Séc. XX, no sob o governo de Nilo Peçanha, que o Governo Federal criou, por meio do Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). O principal objetivo era construir uma política indigenista que protegesse e integrasse os indígenas a sociedade brasileira, visto que, havia nesse período grandes conflitos e mortes entre indígenas e não indígenas. Os escritos de Barbosa (1984, p. 4), evidenciam esse processo:

[...] as áreas de fronteira eram palco de lutas sangrentas que, via de regra, exterminavam os povos indígenas. Nas cidades, a opinião pública se polarizava no debate em relação ao índio. Diversos setores da sociedade brasileira, como associações científicas, instituições filantrópicas, delegações dos países de procedência de colonos, reivindicavam que o governo brasileiro tomasse providências para garantir a colonização e a vida dos migrantes estrangeiros em conflito aberto com os índios.

O processo de alfabetização dos indígenas foi retomado durante a existência do SPI em 1910, pelos missionários ligados às entidades fundamentalistas, (BRASIL, PNUD, 1995). Inicialmente, a alfabetização era feita na língua materna das comunidades indígenas, “[...] No entanto, a referida alfabetização, não era realizada no intuito de desenvolver um processo educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa dos povos indígenas, traduzindo a Bíblia para as línguas indígenas” (BRASIL, PNUD, 1995, p. 17).

Com o slogan: “Os indígenas deveriam ser integrados à comunhão nacional” (BRASIL, MEC, 2007, p. 26), ocorreu, a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio

(FUNAI), criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, ligada ao Ministério da Justiça. O objetivo da fundação foi preparar os povos indígenas para se integrarem à cultura dos não indígenas, que já acontecia, desde a chegada dos portugueses, na colonização do país. Para Oliveira (1978) a FUNAI estava permeada de heranças do antigo SPI e embasava as políticas e ideais de desenvolvimento nos modelos militares.

Conforme Mindlin (2004), as escolas dedicadas à educação indígena possuíam um caráter etnocêntrico e colonizador, visto que, não mostravam qualquer atenção ou preocupação com os povos indígenas nela inseridos. Nessas escolas, a autora descreve que o ensino era realizado absolutamente na língua portuguesa e orientava a subordinação dos indígenas e a exploração do trabalho para os interesses empresariais, sem valorizar a cultura desses povos “[...] Escolas que reproduziam os preconceitos e estereótipos de inferioridade dos índios, transmitindo a imagem de que, por não dominarem a língua portuguesa e o repertório cultural da sociedade industrial, eram ignorantes e incapazes de aprender” (MINDLIN, 2004, p. 108).

A respeito dos direitos conquistados pelos indígenas, referente à educação escolar, Alves (2014), evidencia que o acesso à educação escolar reiniciou a partir de 1970, por meio de um conjunto de lutas, reivindicações e movimentos organizados por meio das associações e organizações populares indígenas.

Para Silva (1999) houve três fatores que influenciaram diretamente na luta indígena pela educação escolar específica e diferenciada: o primeiro é constituído por um fator interno, formado pelos conflitos territoriais e culturais que incomodavam os indígenas desde o processo de colonização; o segundo fator pode ser caracterizado como externo, visto que, em 1970, a sociedade majoritária, constituída principalmente pelos descendentes da cultura europeia, organizou-se e articulou-se contra o regime militar que havia no país, quando esse acontecimento contribuiu para que emergissem movimentos populares, em prol da democracia e que incentivassem as lideranças indígenas a também se organizarem e lutarem pelos seus direitos étnicos e culturais; e como terceiro fator, o autor evidencia como o continental, pois se formou um embate social em diversos países que buscavam implementar “modelos políticos e econômicos” de ordem socialista e que, ao mesmo tempo, que as organizações apoiavam esses modelos socialistas, as classes dominantes espalhavam a “repressão, perseguição, tortura e violência institucionalizada” (SILVA, 1999, p. 96).

Essas atitudes controversas traziam um clima de medo e insegurança aos indígenas. Felizmente, nesse período há um avanço com relação às participações dos indígenas brasileiros no contexto internacional por meio do “Parlamento Índio Americano do Cone Sul, realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, que possibilitou a primeira participação de

lideranças indígenas do país em eventos internacionais dessa natureza” (SILVA, 1999, p. 96). Esse acontecimento incentivou outras lideranças e comunidades indígenas, como as de Rondônia, a se organizarem para reivindicar a educação escolar em suas aldeias.

Essa realidade começa a ser alterada, segundo Ferreira (2001), com o surgimento da União das Nações Indígenas (UNI), em 1979. Quando foi reconhecida nacionalmente, essa entidade ganhou destaque na mobilização das lideranças indígenas que começaram a reivindicar outras formas de educação e que esta fosse ensinada por professores indígenas. Diante das lutas e articulações indígenas, o modelo de escola integracionista vai sendo aos poucos enfraquecido e a educação formal nas aldeias passa, gradativamente, a ensinar tanto a cultura do não indígena, quanto do indígena.

Na década de 1980, os indígenas protagonizaram protestos em órgãos públicos (principalmente no Congresso Nacional), reivindicações, paralizações em estradas, entre outras ações que deram visibilidade às suas lutas no contexto nacional, segundo afirma Ricardo (1995).

Ainda nesse período, os indígenas passaram a receber apoio de organizações não-governamentais como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Coordenação Nacional dos Geólogos (CONAGE) que ajudavam na articulação dos movimentos, elaboração de materiais (como faixas e panfletos) e logísticas.

Gradativamente os movimentos e organizações indígenas foram crescendo por todo o território nacional. Alves (2014) evidencia que em Rondônia o CIMI, em 1980, promoveu atividades para a formação do magistério indígena e articulou diálogos e debates que contribuíram para estabelecer e implementar políticas públicas que favoreciam a educação escolar indígena no Estado. Isidoro (2006) destaca que outra contribuição significativa nesse período, realizada pelo CIMI foi a formação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), também em 1980. Segundo a autora:

O Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEIRO) é um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não-governamentais indigenista e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta (ISIDORO, 2006, p. 89).

A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conselho de Missão entre Índios (COMIN), o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e a UNIR, além do CIMI, constituíam o quadro de colaboradores do NEIRO. Tanto no contexto político, quanto social, o NEIRO representou um dos fortes núcleos a pensar a educação escolar

indígena, principalmente com relação à formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias.

Em Rondônia, esse grupo articulou movimentos, reivindicações e protestos para que o Estado brasileiro pudesse atender as demandas de educação das comunidades indígenas do estado. No âmbito nacional, após tantos anos de opressões, houve avanços nos termos da lei, visto que, pela primeira vez, foi dedicado um Capítulo aos indígenas na sistematização da Constituição Federal (CF) de 1988, que passou a assegurar no Art. 231, direitos quanto a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, educação e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupavam. Referente à educação escolar aos povos indígenas do território nacional, ficou assegurado que:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, CF, 1988).

As metas cresceram, mesmo com poucas conquistas, fomentando movimentos que passaram a surgir de forma numerosa por todo o país, que auxiliaram na criação de associações e organizações para defender e lutar pelas causas indígenas. Conforme Alves (2014, p. 49), “[...] a região amazônica ganhou destaque com a quantidade de associações e organizações indígenas que possui”. A autora cita que uma das mais importantes (nesse período e até os dias atuais) é a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) criada em 1990, que tendo conhecimento do descaso e maneira como era abordada a educação escolar indígena, começou a sistematizar, por meio de assembleias, como deveria ser a escola e os rumos que deveriam tomar a educação escolar desses povos.

Após a aprovação da CF de 1988, foram criadas no Estado de Rondônia, em 1989 a Organização Metareila do Povo Indígena Suruí (OMPIS), a Organização Tamare do Povo Indígena Cinta Larga (OTPICL), a Akot Pytyanipa Associação Karitiana (AKOT) e no ano 2000 a Articulação dos Povos Indígenas de Rondônia e Mato Grosso (OPIROMT). Esses movimentos foram importantes para a conquista dos direitos das comunidades indígenas.

A partir do levantamento de Ricardo (1995) sobre as associações, conselhos, comissões, entre outras denominações de grupos indígenas, elaboramos um quadro apresentado o estado e a quantidade dessas organizações indígena do Brasil entre 1982 à 1994.

Quadro 2 - Quantidade de Organizações Indígenas do Brasil por estado entre 1982 à 1994.

ESTADO	QUANTIDADE	ANO
Amazonas	36	1982 -1994
Roraima	3	1987-1988
Acre	4	1991
Rondônia	4	1989-2000
Pará	4	1993
Mato Grosso	9	1988-1993
Tocantins	3	1988-1992
Mato Grosso do Sul	3	1988-1989
Bahia	3	1991
Rio Grande do Sul	3	1990-1991

Fonte: Quadro elaborado a partir de Ricardo (1995, p. 52-54).

Essas associações foram criadas para defender tantos os interesses locais, quanto nacionais das comunidades indígenas e seus integrantes. Segundo Ricardo (1995, p. 51) “[...] há casos de organizações indígenas vinculadas à aldeia de uma etnia, há casos de organizações com pretensões de representação política a nível interlocal e regional”. Como apresentado no Quadro 2, a política indigenista brasileira se expandiu, em busca de conquistar seus direitos no âmbito social, educacional, político, territorial, entre outros, almejando garantir a sobrevivência física e cultural de etnias que sobreviveram à colonização e o descaso dos colonizadores.

A educação escolar indígena do período colonial até a criação da CF de 1988, estava direcionada à imposição da cultura do colonizador, por meio da domesticação, catequização e negação da cultura indígena. O indígena era tratado como um “eterno de menor” que precisava do Estado para decidir por ele. Desse modo, a CF de 1988 representa uma ruptura com essa visão eurocêntrica e os indígenas passam a ter direitos assegurados legalmente à uma educação que respeite suas tradições, culturas e interculturalidade.

Com o direito a educação escolar intercultural, bilíngue e de acordo com as especificidades de cada etnia, surge uma nova demanda: formar professores indígenas capacitados para trabalhar nas escolas indígenas.

3.2 Das reivindicações indígenas à criação do curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural em Rondônia

Diante das lutas e debates que permeavam o NEIRO, foram surgindo discussões com relação a necessidade das escolas indígenas possuírem professores formados para atender as demandas e especificidades de cada aldeia. Segundo Silva e Azevedo (1995), os professores e lideranças indígenas do norte do país estavam descontentes com a situação “atual e futura” das escolas indígenas e para melhorar essa realidade, elaboram em 1994, uma “Declaração de Princípios” sistematizando pontos que norteariam a educação escolar indígena na Amazônia. Ainda conforme os autores, esses princípios eram: regimentos e currículos específicos, elaborados pelos professores indígenas, junto à comunidade, lideranças, organizações e assessorias; a direção e supervisão escolar seriam indicadas pela comunidade; nas escolas as culturas, línguas e tradições indígenas deveriam ser priorizadas; os professores indígenas tinham direito a uma formação e específica para atuarem nas escolas indígenas, tendo como função fortalecer a educação indígena para defender, conservar e manter os territórios, as línguas indígenas e os processos próprios de aprendizagem de cada povo; e os Municípios, Estados e União se responsabilizariam para garantir a educação escolar indígena específica e diferenciada, cabendo-lhes ainda reconhecer oficialmente as escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.

Para Silva e Azevedo (1995), o objetivo desses princípios era proporcionar que a educação indígena fosse diferenciada e específica, contextualizadas à realidade que as comunidades indígenas estavam inseridas. Com esses movimentos os professores indígenas passavam a se articularem em busca de conquistas seus direitos no contexto educacional.

Nesse cenário que emergiu no país, o reconhecimento da importância de respeitar os indígenas com suas culturas e tradições, expande-se por vários espaços e pessoas. Conforme Grupione (2002, p. 4), a educação escolar vai deixando de ser imposta pelo colonizador e passa “[...] a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo”.

As reivindicações do movimento indígena pelo direito a educação escolar saem da maloca e sensibilizam a sociedade, para a necessidade de construir escolas que venham atender a necessidades de formação das crianças, jovens e adultos indígenas.

Diante da pressão social é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96 que vem complementar o Art. 210 da CF de 1988, assegurando que:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, LDB, 1996).

À medida em que a sociedade brasileira foi estruturando suas leis, regras, deveres e direitos que regem o país, houve a necessidade de criar políticas públicas que viessem ao encontro dos novos anseios. “No Brasil, os direitos políticos, culturais e educacionais conquistados pelos povos indígenas, por meio de suas lutas e resistências, afirmados na Constituição Federal de 1988, constituem um instigante desafio para as políticas públicas” (BRASIL, MEC, 2007, p. 7). Conforme a citação, refletimos que as mudanças são amplas e complexas:

Isso porque, além de reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas, é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando processos de democratização de nossa sociedade e reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes (BRASIL, MEC, 2007, 7-8).

Outro avanço, nos termos da lei, foi a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998. O RCNEI tem como principal objetivo orientar o trabalho pedagógico e a formação dos professores indígenas, levando em consideração as especificidades das escolas e oferecer às secretarias municipais e estaduais subsídios que auxiliam na consolidação de programas e projetos que atendam as demandas da escola indígena. No mesmo ano, em Rondônia é criado o Projeto Açaí para formar os professores indígenas. Apresentado sobre as ações que levaram à criação desse projeto, Venere (2011, p. 82) discorre que:

[...] devido aos apelos das lideranças e movimentos indígenas, discutiu-se a necessidade de formação de professores indígenas para atender às peculiaridades de cada povo. As discussões resultaram na criação do referido projeto, cabendo à SEDUC-RO, com a participação de representantes das comunidades, elaborarem as linhas básicas do projeto, sua estrutura, o projeto

pedagógico e sua gestão. Toda a estrutura do Projeto foi discutida com as representações das comunidades indígenas de Rondônia, resultando em um projeto básico elaborado pela SEDUC. Uma das discussões que tomou tempo significativo foi com relação à carga horária, pois era preciso estabelecer alguns critérios que estivessem de acordo com as disponibilidades dos professores indígenas, mas que atendessem aos critérios legais e normativos da legislação educacional brasileira.

O projeto significou um avanço à formação dos professores indígenas do Estado, e possibilitou o atendimento de uma parcela de demandas das escolas, presentes nas comunidades indígenas. Cada escola possui uma língua, hábitos, costumes e tradições específicas e singulares, exigindo, além dos professores não indígenas, a presença de professores indígenas que conhecem e vivenciam a cultura do povo. Conforme Neves (2009, p. 117), o Projeto Açaí surgiu com:

[...] objetivo de habilitar professores e professoras indígenas para ministrarem aulas em suas aldeias. Foram atendidos docentes de 32 (trinta e oito) etnias, falantes de 23 (vinte e três) línguas diferentes e que vivem em 20 (vinte terras indígenas no âmbito do Estado de Rondônia).

A partir desses dados apontados pela autora, podemos perceber a complexidade e diversidade que envolvem a educação escolar indígena e a formação dos respectivos professores. Surgiam nesse contexto, novas questões e desafios de ordem pedagógica, técnica e administrativa envolvendo a educação escolar indígena e seus atores. Dessa forma, buscando suprir essa necessidade escolar indígena “[...] em 1998, a implantação do Projeto Açaí, Projeto de Magistério⁴ Indígena, visava à formação em magistério, de indígenas, para que estes assumissem de forma autônoma, a educação escolar em suas respectivas comunidades” (ALVES, 2014, p. 50). Entretanto, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas foram criadas somente em 1999, a partir da Resolução CNE/CEB n. 003, que assegura:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, CNE, 1999).

⁴ Formação em nível médio que também capacita para atuar como professor nas séries iniciais – 1º ao 5º ano.

Aos poucos as escolas indígenas e seus professores vão conquistando/adquirindo direitos para o desenvolvimento de uma educação intercultural e bilíngue, voltadas aos seus interesses e necessidades.

Com base nas informações do PPC (2009), a formação de professores realizada pelo I Projeto Açaí aconteceu entre 1998 e 2004, habilitando aproximadamente 120 professores em Magistério Indígena, para atuarem no Ensino Fundamental, atendendo de 1ª à 5ª ano, nas 92 escolas indígenas existentes em Rondônia. Esta formação foi realizada no Centro de Treinamento da Emater (CENTRER), no município de Ouro Preto do Oeste, e pelos professores da SEDUC e da UNIR. Foram realizadas 11 etapas de formação, sendo 1 etapa nas aldeias. Os indígenas formados eram oriundos de 32 etnias, situadas nos municípios de Mirante da Serra, Guajará-Mirim, Pimenta Bueno, Alta Floresta, Cacoal, Jaru, Vilhena e Seringueiras.

Grupioni (2006) escreve sobre o Magistério Indígena, como o Projeto Açaí, caracterizando que essas formações ocorrem de quatro a cinco anos, em etapas presenciais intensivas, quando os indígenas em formação se encontram de três a seis semanas para desenvolverem estudos juntamente com seus professores. Ao finalizar a etapa, retornam às escolas nas aldeias e fazem formação em serviço, aplicando na prática as reflexões e aprendizagens adquiridas.

Segundo o autor, a sistematização do currículo, dessas formações “[...] contempla o estudo das línguas indígenas, a língua portuguesa, matemática, e todo o conjunto de disciplinas que compõem a estrutura curricular das escolas de Ensino Fundamental no Brasil: História, Geografia, Biologia, Física, Química e Artes” (GRUPIONI, 2006, p.80). Em sua análise, “[...] apesar da sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador” (GRUPIONI, 2006, p. 79).

Com a emancipação dos direitos escolares indígenas, Neves (2009) esclarece que no ano 2000 foi instituída a Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (OPIROMT). Conforme a autora, a organização tinha como principal objetivo acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas em todas as escolas indígenas pertencentes ao estado de Rondônia, que na época era de sessenta e sete instituições.

Os povos indígenas buscavam de diferentes formas sair da condição de subalternidade e inferioridade que havia sido sustentada desde o período colonial e que ainda se repercute em alguns locais e regiões do Brasil. Melhorar e ampliar os processos de educação escolar nas aldeias lhes parecia uma viável alternativa para desconstruir aquilo que haviam falado e ensinado dos povos indígenas ao longo da história.

O negro, o índio, o “outro”, teve que resistir a uma série de injustiças, preconceitos e negações na história do nosso país. Para Candau (2002, p. 126):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade.

Sendo assim, a cultura indígena e africana, após um longo processo de negação, inferioridade e descaso, continuam lutando para serem reconhecidas, respeitadas e valorizadas em todas as instâncias educacionais. Decorrer dos acontecimentos e conquistas para a educação indígena, a partir de CF de 1988, vimos que o I Projeto Açaí, no estado de Rondônia foi o primeiro a formar professores para atuar nas escolas indígenas, entre os anos de 1998 a 2004. Embora tivessem concluído a formação do Projeto Açaí em 2004, os professores indígenas só foram certificados em julho de 2006, período em que já reivindicavam a criação de um curso específico para formação em nível superior, requerendo uma licenciatura intercultural para atender as demandas do Ensino Médio de suas respectivas aldeias.

Na medida em que a educação escolar indígena conquistava e ampliava seus direitos, emergiam outras situações que deviam ser pensadas, quanto à formação dos professores para atuarem nessas instituições educativas. E, a cada formação escolar dos indígenas concluída se iniciava novas reivindicações e lutas para conquistar o próximo nível de formação. Por exemplo: a escola indígena precisa de professor capacitado com nível fundamental, logo formaram os professores capacitados nesse nível; posteriormente a necessidade era de atender as demandas do ensino médio, criou-se o Projeto Açaí para capacitar os professores; agora a demanda surge nas universidades, então se lança o professor indígena para obtenção da formação superior. E assim, gradativamente, o acesso à educação escolar indígena é conquistando, principalmente, por meio de necessidade e reivindicação dos direitos garantidos na legislação vigente nos diferentes níveis de ensino e formação. Neste contexto, Grupioni (2008, p.150), afirma que: “A possibilidade de oferecer outros níveis de escolarização nas escolas das aldeias é o que explica, em grande medida, a ampliação dos programas de formação de professores indígenas em anos recentes, inclusive em termos de se alcançar a formação em nível superior”.

Em 2008, com a criação da Lei n. 11.645/08, fica assegurado no Art. 26 que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena”. E complementa nos seus parágrafos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008).

O reconhecimento das contribuições das culturas africanas e indígenas na história da sociedade brasileira se caracteriza como um contraste com o passado, quando podemos verificar que: “Em anos recentes, a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais” (GRUPIONE, 2002, p. 3).

A educação escolar etnocêntrica, que anteriormente era utilizada para catequizar, oprimir e desrespeitar a cultura indígena, por achar que era inferior a cultura europeia, está sendo gradativamente mudada, possibilitando que os espaços escolares possam contribuir para o desenvolvimento social e cultural das comunidades indígenas. A escola busca assumir outro papel na história dos povos indígenas, com objetivo de colaborar para a emancipação do sujeito e não para sua degradação cultural e social, como aconteceu no período da colonização com os negros e indígenas.

Já, discutindo sobre o papel da escola na atualidade, Grupione (2002, p. 35) apresenta que:

Fundamentalmente, cabe à escola propiciar às crianças indígenas momentos formalizados de aprendizagem da escrita e da leitura, tanto em português, quanto nas línguas indígenas, abrindo-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades que lhes permitam entender e lidar com o mundo moderno e adquirirem ferramentas que lhes possibilitem obter e assimilar conhecimentos acumulados pela humanidade, integrando-os aos conhecimentos construídos por seu povo.

A partir dos paradigmas históricos atuais, a interculturalidade presente na sala de aula traz aos educadores indígenas novos desafios, pois como apresentou Grupione (2002), a escola deverá sistematizar os conteúdos sob a ótica da cultura indígena e não indígena. Diante dessa realidade Tassinari (2001) afirma que as instituições escolares se tornaram um espaço de fronteiras imaginárias, onde as diferentes culturas se encontram em busca do conhecimento formalizado. Conforme Dalmolin (2004), essa aproximação entre diferentes culturas pode ser explorada para promover trocas de saberes, desconstrução de estereótipos, discussões sobre os processos históricos, entre outros, contribuindo para a construção do conhecimento escolar dos estudantes.

As mudanças que ocorreram na relação entre os indígenas e a escola, assim como os direitos conquistados no âmbito escolar possibilitaram que os indígenas e suas lideranças passassem a ver a escola como “[...] um espaço de diálogo entre saberes e, principalmente, como espaço de poder dos índios” (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 12).

Para Dalmolin (2004), a comunicação dialógica deve permear todos os espaços, principalmente aqueles destinados à formação de pessoas na sociedade. O autor, afirma ainda que: “O diálogo torna-se a expressão-chave, uma vez que é possível de ser concretizado, conforme o entendimento de que as características, bem como os valores de cada cultura não são absolutos, não são completos, estão sempre sujeitos a transformações” (DALMOLIN, 2004, p.188). Conforme o autor é na incompletude que permeia as diversas culturas que há a possibilidade de promoção do diálogo entre ambas. Entretanto, ele traz um alerta relevante, assegurando que “[...] para que sejam estabelecidas relações de interculturalidade, é necessário superar as condições históricas de exclusão e restabelecer as dignidades das culturas subjugadas” (DALMOLIN, 2004, p. 189).

Se apropriar da educação escolar foi uma das maneiras encontradas pelos indígenas para aprender a dialogar com o não indígena, principalmente nas questões políticas, visto que, nesse espaço educativo eles passariam a revitalizar as tradições e costumes e ao mesmo tempo compreender a cultura envolvente que buscava tutelar o indígena em todos os aspectos de sua vida. Grupione (2002, p. 4-5), analisa que:

Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais, mas sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural.

A autonomia indígena foi sendo ampliada junto às conquistas e as lutas que se mantinham desde o período colonial. A citação acima demonstra que os indígenas e suas lideranças reivindicam, votam e decidem juntamente a outros órgãos o que precisam e desejam para os membros das comunidades. As escolas não são apenas como o não-indígena idealiza, ela é formada e organizada com base nos anseios de cada povo.

Segundo Grupione (2002, p. 5), outro fator importante se refere aos professores, de forma que o autor explica que “[...] parece haver um consenso que os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios, membros das respectivas comunidades, onde a escola esteja inserida”. Dessa forma, o professor não estaria descontextualizado da educação específica e diferenciada de cada povo, pois embora sejam todos indígenas, cada etnia possui tradições, costumes, língua, entre outros, que lhes constituem e orientam.

Costa (2012, p. 54) faz uma contribuição à discussão, ao refletir sobre a educação escolar nas comunidades indígenas ao afirmar que: “A educação institucionalizada pelo processo civilizatório foi evidenciando seus limites e defeitos. Um deles está no distanciamento entre a vida escolar e a vida fora da escola”. Para os indígenas a educação deve ser promovida por todos da aldeia, com uma grande proximidade entre aquele que ensina e aquele que aprende. Dessa forma, a formação dos professores indígenas fora das aldeias envolve questões culturais de cada etnia e exigem políticas públicas de permanência dos mesmos nos processos de formação.

Embora o Projeto Açaí formasse os professores indígenas no grau de magistério, desde 1998, para atender o Ensino Fundamental nas aldeias, surgiram outras demandas para a educação escolar indígena. Os professores indígenas de Rondônia precisavam ampliar os estudos e ingressaram-se no Ensino Superior. Em decorrência disto, desde 2004, surgem discussões, fomentadas pelos movimentos, associações e organizações indígenas, pesquisadores e professores da UNIR e a sociedade em geral, referente à implantação de um curso de licenciatura para atender às necessidades e demandas de continuação da formação de professores indígenas no estado de Rondônia e noroeste de Mato Grosso. Finalmente, em 18 de Novembro de 2008, por meio da Resolução nº 198 do CONSEA, foi aprovado o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no Campus da UNIR, a ser ofertado na cidade de Ji-Paraná, Rondônia. Iniciando o processo seletivo em 2009.

Nesse sentido, Alves (2014), elabora com base nas informações disponibilizadas ao público no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e nas pesquisas e trabalhos publicados de Neves (2013) um quadro das principais ações internas e externas, que levaram à

consolidação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, na UNIR, Campus de Ji-Paraná.

Quadro 3- Sistematização das principais ações e encaminhamentos para criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR

Em 2007 iniciam-se os debates sobre a pertinência de ofertas educacionais para a formação de docentes indígenas, considerando a conclusão de sua formação em nível médio, através do Projeto Açaí		
ANO	MÊS	ENCAMINHAMENTOS
2007	FEVEREIRO	V Assembleia Organização PADEREÉHJ - Nos trabalhos em grupos realizados na V Assembleia da Organização Padereéjh, a questão da Educação Superior Indígena foi discutida por professores: Sebastião Arara colocou “a falta do Ensino Superior como um ponto negativo da educação indígena”, o professor Ernane Arara analisou como um dos pontos negativos da educação a não existência do terceiro grau para os professores indígenas.
	MARÇO	Reunião da OPIRON - No dia 29 de março os professores indígenas de Ji-Paraná se reuniram juntamente com a coordenação da Educação Indígena e a professora Josélia Gomes Neves, para discutir sobre a Educação Superior Indígena. Na ocasião foi escolhido um grupo de professores indígenas para discutir o projeto da Comissão Pró-Licenciatura, sendo estes: Iran Kav'sona Gavião, Sebastião Arara, José Palav Gavião, Ernane Arara, Josias Sebirop Gavião e Marli Peme Arara, além de representantes da UNIR e do Núcleo de Educação Indígena (NEI). Envio da cópia da ata da reunião da OPIRON - No dia 30 de março foi enviado ao chefe do Departamento de Ciências Humanas uma cópia da ata da reunião de professores realizada no dia 29 de março. “Na reunião do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS) do Campus de Ji-Paraná, de 30 de março de 2007 foi discutido a solicitação oficial dos docentes indígenas da região central do Estado a respeito da Educação Superior tendo em vista que em Porto Velho a discussão não estava avançando” (NEVES, 2013, p. 125).
	ABRIL	Reunião sobre a Educação Superior Indígena - Reunião dos professores pertencentes às etnias Arara, Gavião e Cinta Larga, representantes das RENs de Espigão do Oeste, Cacoal e Ji-Paraná, com a presença da vice-reitora da UNIR (Prof. ^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril) e da professora Josélia Gomes Neves da UNIR de Ji-Paraná, para reafirmar o apoio da Universidade ao Projeto de Licenciatura Intercultural. Nomeação da Comissão - Emissão de Portarias para a comissão elaborar o Projeto de Educação Superior Indígena.

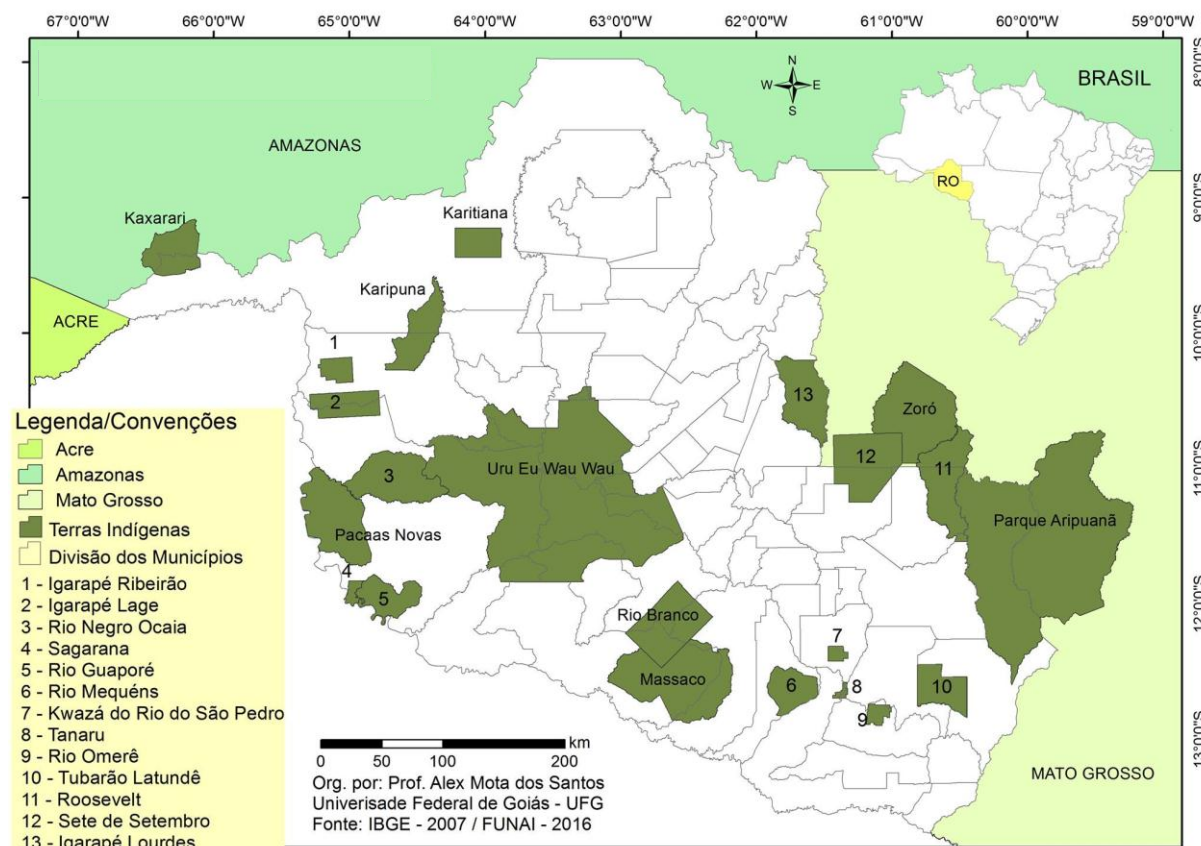
2007	JUNHO	<p>Reunião para a discussão e elaboração de projeto da Educação Superior Indígena - No dia 08 de junho reuniram-se as professoras Margarida Theobald, Edinéia Isidoro e as parceiras, Renata Nóbrega e Jandra Keppi para discussão e elaboração do projeto de educação Superior Indígena. No dia 17 de junho aconteceu outra reunião para discussão do mesmo projeto.</p> <p>3º Fórum da Educação Escolar Indígena - Participaram deste Fórum, na UNIR Campus de Porto Velho, as lideranças indígenas: Heliton Gavião e Pedro Arara, juntamente com os professores indígenas: Marli Arara, Iran Kav'sona, Josias Sebirop. Também estava presente a Coordenadora da Educação Indígena, na época, Edinéia Aparecida Isidoro. Neste fórum foram debatidas questões sobre a educação escolar indígena de forma geral, entre as quais, as discussões sobre a Educação Superior como uma demanda urgente para a continuidade da formação docente indígena.</p>
	JULHO	<p>Reunião da OPIRON - No dia 11 de julho, nas dependências da Escola Marechal Rondon, em Ji-Paraná, foi realizada mais uma reunião da OPIRON, desta vez com a participação do Coordenador geral de Educação Indígena de Porto Velho, bem como professores e lideranças Arara e Gavião. A reunião contou com a presença da representante de ensino de Ji-paraná, a senhora Syneide Graal Muller e a professora da UNIR, Margarida Theobald. Nesta oportunidade discutiram-se questões pertinentes ao Ensino Superior Indígena, quando ficou decidido que o curso Intercultural seria realizado em cinco anos, sendo os três primeiros anos como base comum e os últimos dois anos específicos da área de escolha do estudante, e dessa forma, os professores indígenas estariam habilitados para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dependendo da área específica de escolha. Essa decisão foi aprovada por unanimidade dos presentes.</p> <p>Reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI) - No dia 25 de julho, dentre os vários assuntos discutidos, foi informado ao grupo, os encaminhamentos em relação ao Ensino Superior Indígena.</p>
	AGOSTO	<p>Reunião da OPIRON - No dia 10 de outubro, as discussões foram em torno das articulações da organização em prol da Educação Superior Indígena que deve estar de acordo com as necessidades locais da educação indígena. Foi colocado ainda que, a inserção dos professores indígenas na universidade vai dar visibilidade aos povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, e da importância da luta indígena nas decisões por uma educação diferenciada e na inserção do indígena no Ensino Superior.</p>
	SETEMBRO	<p>Reunião do NEI - No dia 26 de setembro aconteceu a reunião em função das discussões do Projeto da Educação Superior Indígena.</p> <p>Envio do Memorando de Nº. 72 de 5 de setembro de 2007, da Reitoria para o DCHS solicitando a inclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no REUNI.</p>
	OUTUBRO	<p>Reunião Elaboração do Projeto - Nos dias 16 e 22 de outubro, estiveram reunidas as professoras Edinéia Aparecida Isidoro, Lidiane e Margarida Theobald para elaboração do Projeto da educação superior Indígena para ser apresentado na UNIR.</p> <p>Encontro entre os professores e professoras indígenas e a Administração Superior da Unir - Na ocasião o reitor se comprometeu de enviar todos os esforços no sentido de fazer o curso acontecer.</p>
A Fundação Universidade Federal de Rondônia aprovou o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito do REUNI (2008)		

2008	JUNHO	Emissão do parecer favorável à criação do Curso pelo Conselho de Campus (CONSEC) - Em 11 de junho de 2008, o relator, no CONSEC, Conselho de Campus, emitiu parecer favorável à criação do curso e no dia 12 deste mesmo mês, o CONSEC do <i>Campus</i> de Ji-Paraná, apreciou o parecer do relator que após muito debate aprovou o projeto do Curso de Educação Básica em Licenciatura Intercultural.
	OUTUBRO	Aprovação do Projeto de Expansão e Reestruturação (REUNI) da UNIR - No dia 24 de outubro de 2007, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou o Projeto de Expansão e Reestruturação da UNIR por meio da Resolução Nº. 9. As duas próximas instâncias de deliberação do Curso de Licenciatura Intercultural foi a Câmara de Graduação (CGR) e o Conselho Superior Acadêmico (CONSEA). Aprovação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural - Finalmente na 89ª sessão da CGR, de 29 de outubro de 2008, a maioria dos conselheiros (as) decidiram pelo acompanhamento do Parecer 873/CGR do relator Conselheiro Oziel Marques da Silva, aprovando o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.
	NOVEMBRO	A aprovação do Curso - Em 18 de novembro de 2008, por meio da Resolução nº 198 do CONSEA, o CONSEA aprovou 10 projetos políticos pedagógicos, dentre os quais, o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.
2009	ABRIL	Lançamento do Edital do primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Fonte: Alves (2014, p. 51-54)

A criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural significou um avanço para a educação escolar indígena no estado de Rondônia e Mato Grosso, visto que, a partir daquele momento os professores passaram a ser formados para atender as demandas e especificidades das escolas situadas nas aldeias que residem. O Mapa das Terras Indígenas de Rondônia permite visualizar o local onde essas comunidades indígenas estão situadas.

Figura 1- Terras Indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso



Fonte: IBGE (2007) e FUNAI (2016). Organizado por Alex Mota dos Santos (2016).

Os professores indígenas formados ou em formação no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural são oriundos das etnias: Uru-Eu-Wau-Wau, Juma, Oro Win, Amondawa, Kabixi, Djeoromitxi, Makurap, Tupari, Kanoé, Wayoró, Ajurú, Aruá, Kujubim, Massaká, Wari, Karitiana, Kampé, Arikapú, Nambikwara, Aikanã, Massaká, Kassupá, Kwazá, Cinta Larga, Suruí, Arara, Gavião, Kaxarari, Karipuna, Akuntsú, Apurinã, Waniam-Miguelê, Puruborá, Salamã, Zoró e Sabanê. Esses povos estão situados nas 13 Terras Indígenas demarcadas no Estado.

Com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a Matriz Curricular para formação dos professores indígenas é dividida em dois ciclos:

O da **Formação Básica** a ser cursada em três anos, que habilitará o acadêmico a atuar em todas as áreas do Ensino Fundamental e o ciclo da **Formação Específica** constituída em dois anos que os habilitará à atuar nas áreas específicas do Ensino Médio. Esta habilitação será definida pelo/a acadêmico/a ao fazer sua opção entre uma das **quatro ênfases**: **1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar**; **2.**

Ciências da Linguagem Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural (PPC, 2009, p. 30).

Segundo o PPC (2009), a Matriz Curricular do curso têm um total de 4.200 horas/aula, distribuídas na Formação Básica, envolvendo o conjunto de componentes curriculares que compõem a base de saberes e conhecimentos para formação do professor indígena, somando 2.500 horas/aula. E a Formação Específica com temas e assuntos relacionadas às áreas específicas do curso que corresponde a uma carga horária de 1.700 horas. O objetivo do curso é “Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas” (PPC, 2009, p, 20).

Para ingressar no curso é realizado um Processo Seletivo Específico aos adultos e jovens indígenas. Os mesmos devem ter finalizado o Ensino Médio e serem aprovados em uma avaliação escrita. No primeiro processo seletivo, em 2009, foram oferecidas 50 vagas, com ingresso da Turma A; a segunda em 2010 denominada Turma B, com mais 50 vagas; a terceira Turma C, em 2011, com 41 vagas; não houve vestibulares em 2012 e 2013, apenas em 2014, oferecendo 60 vagas. Na medida em que os direitos foram alcançados, para a formação dos professores indígenas, cresceram também a procura por escolas e professores formados nas comunidades indígenas.

A educação escolar indígena se expandiu e a rede estadual de educação passou a ter 109 escolas indígenas, com apenas 332 professores para atenderem uma demanda de aproximadamente 3.468 estudantes indígenas em suas respectivas aldeias, aponta Brasil (2014). Dessa forma, no ano de 2009 a SEDUC, por meio dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) reinicia a formação de professores indígenas para atuarem nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, com o II Projeto Açaí. Essa formação também aconteceu no CENTRER, no período de 2009 a 2014, formando 136 indígenas. Em 2015 iniciou-se o III Projeto Açaí, com 120 indígenas que ainda estão em processo de formação.

Até o segundo semestre de 2016, a maioria dos acadêmicos indígenas das Turmas A, B e C haviam se formado, exceto aqueles que atrasaram disciplinas e a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. Para Januário e Silva (2007, p. 48):

A abertura das universidades para o acesso dos povos indígenas tem permitido que as demandas das etnias sejam discutidas no âmbito da academia, que as IES reconheçam a multiculturalidade existente no país, viabilizando o debate

e a criação de processos educacionais inovadores, além de possibilitar que os ameríndios tenham novas experiências e acesso a espaços até então inacessíveis a eles.

A universidade é um espaço privilegiado para pensarmos a educação que está sendo construída e a educação que poderá ser construída, para uma sociedade que, conforme os autores, reconheça e respeite a multiculturalidade e interculturalidade existente no contexto das instituições escolares. Por outro lado, a participação dos professores indígenas na universidade traz também novos desafios à educação que merecem ser pensados e discutidos nos espaços da academia e da sociedade. Para Costa (2012), a criação de um curso específico para formação dos professores indígenas de Rondônia, amplia as possibilidades e surgem novas demandas para a Educação Superior. Ainda, segundo a autora, “[...] o diálogo intercultural possibilitou a discussão e abriu portas para as grandes áreas de conhecimento, que notadamente serão reivindicadas pelos povos indígenas (COSTA, 2012, p. 87). Entre estes conhecimentos estão o uso e aplicação das tecnologias para uma educação voltadas à interculturalidade.

A participação dos indígenas no Ensino Superior corroboram para o encontro entre culturas e conhecimentos dos não indígenas com indígenas. E também, entre os próprios indígenas de diferentes etnias. É preciso promover momentos e discussões interculturais que busquem:

[...] contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla (FLEURI, 2003, p.1).

A cada estudo e pesquisa que vem sendo realizado buscamos ir ao encontro de respostas que nos ajudem a valorizar a interculturalidade, compreender e superar os preconceitos, estereótipos e exclusões sofridos pelos povos indígenas desde o período colonial. Segundo Alves, Bueno e Amaral (2015, p. 922):

Entre os muitos desafios que estão postos para a construção de uma educação indígena de qualidade que possibilite acesso aos conhecimentos universais e que valorize as práticas e os saberes tradicionais está o da formação de professores indígenas em uma perspectiva intercultural.

Os autores evidenciam a necessidade de envolver a interculturalidade no processo de formação dos professores e professoras indígenas, possibilitando a valorização dos diferentes saberes e realidades, presentes na sociedade.

3.3 A formação de professores

A elaboração de projetos e a criação dos cursos específicos destinados à formação dos professores indígenas, envolvendo do Magistério secundário ao Ensino Superior, conforme apresentado, se materializou por meio de reivindicações das lideranças indígenas, universidades, órgãos não-governamentais e outros, que cobravam do Estado o direito a uma educação escolar, voltada as demandas interculturais das comunidades indígenas.

Matos e Monte (2006) fazem um levantamento das universidades pioneiras na criação de cursos específicos para formar professores indígenas, conforme os autores: a criação do primeiro curso de formação superior indígena, no Brasil foi criado em 2001, na Universidade Estadual de Mato Grosso, intitulado Educação Intercultural; o segundo foi criado pela Universidade Federal de Roraima, no ano de 2003, sendo nomeado de Licenciatura Intercultural e; o terceiro, também foi criado em 2003, ofertado pela Universidade de São Paulo, intitulado curso de Formação Universitária do Professor Indígena, porém entre os cursos citados, este é o único que durou até 2008, possibilitando que apenas uma turma de professores indígenas fosse formada. Fazendo uma análise geral, Grupioni (2008, p. 204) versa que:

Os diferentes programas de formação de professores indígenas desenvolvidos em praticamente todo o país, ainda que compartilhem de algumas características, são extremamente heterogêneos, não só em termos do tipo de formação oferecidas, mas também por propiciarem contextos muito particulares em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural se tornam possíveis.

Essas universidades se tornaram modelos para criação de outros cursos de formação superior indígena nos demais estados brasileiros. A partir delas foram surgindo outros cursos, principalmente de licenciatura, para atender as demandas das escolas indígenas.

Conforme Grupioni (2008), a formação de professores indígenas têm sido sistematizada com base em um conjunto de documentos legais, assim como seminários, encontros e reuniões. Segundo o autor, esses documentos dialogam com o MEC a partir das

produções: em 1997, criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental; 1998 PCNs para séries seguintes (5ª a 8ª) e produção do RCNEI para Educação Infantil e a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (1ª Segmento e 2ª Segmento); em 1999 é fixada as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; de 1999 a 2001 foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, trazendo contribuições para os cursos que já existiam e para os que seriam posteriormente criados; em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Entre esses documentos, Grupione (2008) destaca os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas que contribuem sobre maneira com os programas específicos de formação de professores indígenas. Conforme o autor:

O objetivo foi apresentar referenciais e orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país Grupione (2008, p. 76).

Como as políticas nacionais referentes à formação dos professores indígenas estavam em processo de consolidação, a construção desses referenciais auxiliavam as instituições que já formavam os professores indígenas, oferecendo uma base teórica e prática para os processos de ensino e aprendizagem de professores e estudantes.

Em 2005, o MEC realizou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), juntamente a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu). O programa teve como intuito apoiar financeiramente os cursos de licenciatura, especificamente, aqueles destinados à formação de professores de escolas indígenas. Este programa se caracterizou como uma política de apoio temporário, exigindo que os participantes das universidades públicas enviassem projetos de pesquisa ou extensão, para avaliação todas as vezes que quisessem concorrer.

Outra política de apoio financeiro de cunho social para formação dos professores indígenas é a Bolsa Permanência, da Resolução n. 13, de 9 de maio de 2013 da SESu. Com essa

bolsa, os acadêmicos indígenas se mantêm nas universidades durante as etapas de formação custeando desde alimentação à aquisição de materiais⁵.

A formação de professores indígenas traz ainda, outras implicações, relacionadas à promoção de “[...] uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (MAHER, 2006 p. 51). Visto que, as formações ocorrem com diferentes etnias, costumes, línguas, regras, realidades e especificidades singulares. Nessa perspectiva, a sala de aula pode se transformar em um espaço intercultural, de discussão dos saberes, resolução de problemas, produção de materiais didáticos, discussões políticas, entre outras ações.

O professor indígena também é uma liderança do seu povo, pois em algumas comunidades ele é o que compreende a língua portuguesa, os processos burocráticos, as leis que aparam seus direitos e deveres, fazendo interlocução dos desejos, interesses e necessidades com a sociedade não indígena. Segundo Grupioni (2006, p. 81): “[...] o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional”. Do mesmo modo, os indígenas buscam garantir que suas diferenças sejam respeitadas no âmbito das comunidades que se encontram inseridos. Para Maher (2006, p. 24):

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

A escola, juntamente com os professores, se configura como um espaço político, onde os aspectos culturais são entrelaçados aos anseios e objetivos da escola. Maher (2006, p. 24) corrobora que “Os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”. A autora exemplifica essa situação:

[...] é costume, em várias sociedades indígenas, manter reclusas suas adolescentes durante o período que antecede a primeira menstruação. Elaborar

⁵ Na vivência com os acadêmicos indígenas, durante minha formação da graduação na UNIR, pude observar que, entre algumas etnias, a família acompanha o acadêmico ou acadêmica nas etapas de formação, principalmente as mulheres com crianças, que trazem uma irmã, mãe ou avó para cuidar das crianças enquanto estudam. Dessa forma, o apoio social ajuda na permanência dos acadêmicos no curso e nas despesas básicas, como aluguel, alimentação e transporte, necessárias nas etapas de formação que duram em média de 6 a 8 semanas.

um calendário escolar que garanta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, por parte das jovens alunas indígenas, das competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustra apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação (MAHER, 2006 p.24)

A interculturalidade que permeia esse processo poderá exigir que os professores façam a mediação dos interesses e objetivos da escola com a cultura de cada povo, visto que, há leis, como a LDB 9394/96, que assegura uma educação indígena diferenciada, adequando seus costumes e tradições ao calendário escolar.

As especificidades de cada etnia envolvem os professores indígenas, entre outros desafios pedagógicos, o de sistematização dos documentos que norteiam a Matriz Curricular das escolas. Conforme Maher (2006, p. 25) cabe à maioria dos professores indígenas:

[...] a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”.

As licenciaturas indígenas podem estar desenvolvendo ações, por meio de extensões, que auxiliem na elaboração do currículo dessas escolas, assim como, propiciar espaços para discussões e reflexões sobre as especificidades culturais de cada povo e suas respectivas Matriz Curricular. Pois, uma das finalidades dos cursos de formação de professores indígenas é desenvolver ações que ajudem no desenvolvimento da escola. Nesse contexto, Grupioni (2006, p.53) escreve que:

De modo geral, esses processos de formação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Diante desta citação, nota-se que a formação dos professores indígenas implica o desenvolvimento de ações pedagógicas e políticas para atender as demandas da escola e a interculturalidade que permeia a sala de aula dessas instituições. A partir da presença das tecnologias digitais na sociedade e em algumas escolas indígenas, os cursos de formação de

professores indígenas passaram a inserir esses recursos didáticos midiáticos na formação dos professores indígenas. Assim, conhecer o uso de algumas tecnologias digitais como máquina fotográfica digital, computador e data show passou a ser uma nova competência exigida na formação desses professores.

As transformações que ocorrem na sociedade, advindas do uso e influências das tecnologias digitais, podem chegar às escolas e salas de aula, exigindo que a formação dos professores proporcione espaços de discussão sobre práticas pedagógicas inovadoras e busque formas de ensinar condizentes à realidade e condição da instituição educativa. E, mesmo que, o professor seja um profissional capacitado, com diferentes formações, faz-se necessário estar sempre estudando e buscando compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo, a formação continuada é imprescindível, visto que as mudanças que ocorrem na escola, nos alunos e na sociedade são constantes. Para Mizukami (1996, p. 85), “Aprender a ensinar constitui um processo que perpassa toda a trajetória profissional das professoras, mesmo após a consolidação profissional”.

Ser professor é encarar os desafios de ensinar e também aprender. Conforme Day (1999, p. 16) “A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda carreira”. E para os professores indígenas esse desafio também tem exigido formações voltadas ao uso das tecnologias. Visto que constantemente se mudam as políticas, o perfil dos estudantes, as necessidades sociais do mercado de trabalho, entre outras. E a escola, como instituição formadora e constituída por pessoas, também se modifica. Convergindo e complementando com os escritos de Day (1999), Feldmann (2009) discute sobre as transformações que vêm acontecendo no âmbito educacional e corrobora ao afirmar que:

[...] Surgem conjuntamente com a implantação de modelos embasados em novos paradigmas de conhecimento, o que aponta mudanças fundamentais nas políticas públicas de educação, nas curriculares e nas práticas pedagógicas da instituição escolar. O profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo as novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea (FELDMANN, 2009, p. 74).

Conforme Feldmann (2009), a sociedade contemporânea se caracteriza em avanços tecnológicos e transformações aceleradas que afetam diretamente o universo escolar. Em alguns casos, o professor não está habilitado para trabalhar com determinados desafios e novas situações que surgem no processo de ensinar e aprender. Segundo a autora, “Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva se vislumbra a

construção de mudanças em qualquer que seja seu espaço de ação” (FELDMANN, 2009, p.75). Nesse sentido, a formação de professores, desde a inicial à continuada, passa a ser indispensável nas instituições escolares.

Dessa forma é importante refletir sobre a relação e proximidade entre as universidades (principalmente aquelas que possuem cursos de licenciaturas) e as escolas. Autor como Formosinho (2009) critica as universidades que formam seus acadêmicos apenas no âmbito da academia, sem ter conhecimento da realidade prática das instituições escolares. Segundo o autor, “[...] o processo de academização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva” (FORMOSINHO, 2009, p. 74). Durante a formação inicial (com a graduação) e continuada (grupos de estudos, oficinas, cursos de formação continuada) as universidades e escolas devem manter um constante diálogo, a fim de que cooperem mutuamente para compreender os desafios e inovações que invadem o espaço escolar. Todos os espaços da escola e dos processos de ensino e aprendizagem passam por modificações, na concepção de Moran (2007, p. 10):

As mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que implicam reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas. As mudanças são tais que afetam tudo e a todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologias, tecnologias, espaço e tempo.

As escolas e universidades podem promover trocas, a fim de contribuírem mutuamente para a melhoria da educação. No contexto das escolas indígenas é importante identificar se há tecnologias digitais e se as mesmas estão sendo utilizadas, para se pensar a formação dos professores a partir da realidade vivenciada pelas escolas.

Todavia, o processo de academização das universidades pode comprometer essas ações. A academização para Formosinho (2009, p. 75) se refere ao “[...] processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional”. A universidade, geralmente, fica distante da realidade prática, refletido situações no que tange apenas ao campo teórico. O autor afirma ainda que:

De um modo geral, esta lógica correspondente a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado, potenciando os seus conflitos, em detrimento da interação com a comunidade para cuja promoção profissional contribui. As metáforas da universidade torre de marfim ou da instituição a contemplar o seu umbigo têm sido usadas para desenvolver estes processos academizantes (FORMOSINHO, 2009, p. 77).

Esta academização pode contribuir para uma formação fragilizada, no sentido dos professores desconhecerem a realidade de suas escolas e as possíveis medidas cabíveis para resolução de problemas encontrados. Um exemplo seria os professores serem formados para utilizar as tecnologias educacionais no processo educativo e quando chegarem às escolas se depararem com a ausência de qualquer recurso tecnológico para o processo de ensino aprendizagem.

Aproximar o futuro professor da realidade prática seria a solução para minimizar a fragmentação da formação, principalmente quanto ao uso e aplicação das tecnologias digitais? Até que ponto a teoria ensinada nas universidades são apropriadas e utilizadas pelos professores que trabalham nas escolas? A universidade faz a problematização da realidade à luz de teóricos e retorna às escolas com sugestões de melhorias? São muitas indagações que precisam de respostas. Inicialmente as universidades ou responsáveis das escolas podem construir espaços para dialogar, procurando contribuir reciprocamente com os espaços de formação e desconstruindo o processo de academização apresentado por Formosinho (2009).

Dessa forma, a universidade poderá ir além da academização, construindo, por meio da dialética, diálogos que permitam pensar a realidade e também intervir, sempre que necessário, nos problemas, dificuldades e inovações que surgem nas instituições escolares. A reflexão nos espaços de formação, seja ela inicial ou continuada, deve vir ao encontro da prática dos professores e das realidades dos estudantes. Nesse contexto, a universidade sai da “torre de marfim” e passa a preparar um profissional com conhecimento da realidade e do contexto da escola, tendo a possibilidade de deixar os estereótipos e preparar-se na universidade, para atender as demandas escolares do espaço de trabalho em que for atuar.

A utilização das tecnologias digitais também deve ser pensada nesse contexto da universidade, oferecendo aos professores em formação subsídios teóricos e práticos para analisarem em que medida as tecnologias disponibilizadas nas escolas que forem atuar poderão contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Ao escrever sobre o processo de formação de professores, Libâneo (2007) discute as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, a partir da expansão das tecnologias e da forma com que elas transformam os processos de ensinar e aprender nas instituições escolares. O autor afirma que essas modificações requerem não só do professor, como também das universidades:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender

a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2007, p. 28).

Segundo Libâneo (2007, p. 16), essas habilidades são necessárias ao professor, visto que, a sociedade e as pessoas estão continuamente mudando em virtude das novas tecnologias. O autor afirma ainda que: “Pouco a pouco a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas”. Para o autor, a vida escolar caminha junto com a realidade vivenciada pelos estudantes e alerta que: “É preciso, portanto, que os professores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sob riscos de serem engolidos por eles” (LIBÂNEO, 2007, p. 41). Embora a citação do autor seja impositiva, generalizando a formação dos professores é importante ressaltar que algumas escolas e cursos de formação de professores, como os indígenas, possuem autonomia para construir uma educação escolar diferenciada e específica atendendo as demandas de formação sem ferir as regras e costumes tradicionais de cada etnia.

O uso das tecnologias digitais passa a ser uma opção didática que o professor poderá utilizar para o processo de ensinar e aprender, onde: “A utilização pedagógica das tecnologias da informação podem trazer efeitos cognitivos relevantes, estes porém não podem ser atribuídos somente a essas tecnologias” (LIBÂNEO, 2007, p. 67). Juntamente com as tecnologias digitais o professor poderá utilizar livros, jornais, mapas, entre outros recursos didáticos.

Embora haja uma aprovação por parte de alguns teóricos quanto à necessidade e importância de utilizar as tecnologias digitais nas escolas, Libâneo (2007, p. 67) analisa que “É sabido que os professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica”. Essa negação do uso das tecnologias na educação deve ser repensada, pois o que se pretende não é substituir o professor por uma máquina ou aparelho, mas possibilitar que este educador tenha um conjunto de tecnologias e instrumentos didático pedagógico que os auxiliem nas aulas. Por outro lado, a resistência dos professores em utilizar as tecnologias digitais surgem por fatores como: falta de infraestrutura para organização dos LIE, ausência de recursos para manutenção dos equipamentos tecnológicos, insuficiência de internet para pesquisas on-line, entre outras, situações desfavoráveis ao uso das mesmas. Dessa forma, não pode ser atribuída a não utilização das tecnologias digitais apenas aos professores, mas a um conjunto de situações que dificultam o trabalho docente.

Conhecer as tecnologias digitais e suas possibilidades na educação contribui para que os educadores possam analisar a viabilidade de aderirem sua utilização na prática escolar, ou não. Esse contato com as tecnologias digitais voltadas ao processo de ensino aprendizagem poderá acontecer no processo de formação dos professores. Nesse sentido é afirmado que:

Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores, por meio de interações das NTIC nos currículos, de desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e formação de atitudes favoráveis ao seu emprego e à inovação tecnológica em geral (VAZQUÉZ GÓMEZ, 1994, *apud* LIBÂNEO, 2007, p. 68).

A construção da base pedagógica de alguns professores começa na formação inicial, por esse motivo ela pode ser consistente e ampla, possibilitando que o futuro educador se aproprie dos diferentes saberes e conhecimentos que envolvam a prática educativa escolar. Nesse contexto, “[...] Os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias, sobre a produção social de comunicação escolar com elas e sobre como desenvolver competente comunicação cultural com várias mídias” (LIBÂNEO, 2007, p. 72).

As instituições escolares, a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais, passaram a ter entre seu público, dois diferentes grupos: o nativo digital e o imigrante digital. Conforme Prensky (2010), o grupo dos nativos digitais é composto por aqueles que nasceram nesse mundo tecnológico e o grupo dos imigrantes digitais é formado por aqueles que nele chegaram.

Com a dinamicidade das relações sociais e o passar do tempo, esses dois grupos foram se adequando à realidade que se encontravam inseridos. Segundo Gomes (2015, p. 13), os nativos e os imigrantes digitais: “[...] foram ocupando seu lugar no processo de aprendizagem contemporânea, na escola e na universidade, e além delas, desvirtuando-as de sua dimensão tradicional ao tecer redes”. Novas formas de comunicar e interagir com o mundo e as pessoas vão surgindo e essa realidade não segrega as escolas. Para Gomes, (2015, p. 46):

A apropriação de uso e noções das tecnologias contemporâneas na educação cabem também aos professores que lidam e questionam os artefatos culturais de seu tempo, despertando a própria curiosidade e tomando alguma distância para repensar as práticas pedagógicas num âmbito altamente conectada por meio da internet.

Esse movimento de se distanciar da própria prática docente para refletir sobre ela é essencial para que o professor possa transitar pelos mundos do nativo e do imigrante digital. A reflexão sobre a prática poderá contribuir para a ampliação e melhoria do processo de ensino e

aprendizagem, tanto dos professores como dos estudantes. As transformações que envolvem as escolas e as tecnologias digitais exigem que os professores estejam constantemente aprendendo a ensinar. E essa prática educativa não deve se limitar na utilização de apenas um recurso ou metodologia, mas sim envolver os mais variados tipos de recursos e instrumentos didáticos, sem deixar de considerar a realidade de cada escola, com seu contexto social e cultural. Gomes (2015, p. 9) contribui ainda, nessa reflexão, ao afirmar que:

Os signos, a densidade humana na rede e os sentidos das práticas educacionais do nosso tempo nos dizem que nem a pedagogia derivada do pensamento greco-romano, nem aquela da época gutemberguiana, da imprensa de tipos móveis, darão conta sozinhas das mudanças culturais e sociais que fazem parte do educar na contemporaneidade.

A necessidade de mesclar diferentes contextos e conhecimentos fazem parte dessa forma de educar na contemporaneidade. As exigências da atualidade requer em um outro perfil de professor, adequado às novas situações de ensino e aprendizagem, inclusive advindas das tecnologias digitais.

Esses conhecimentos mudam e com o decorrer da história e desenvolvimento social e cultural das sociedades vão surgindo perspectivas e desafios, que exigem outras reinterpretações e atitudes nas instituições escolares. Corroborando para essa dinamicidade, temos as tecnologias digitais, que estão presentes na vida cultural dos diferentes sujeitos da sociedade, assim como na vida social e cultural dos povos indígenas. Na quarta subseção deste texto, nos limitaremos a discutir as tecnologias no âmbito escolar, juntamente com teóricos que analisam e discutem o tema.

3.4 As tecnologias digitais e a educação escolar

As tecnologias na educação são analisadas sob diferentes perspectivas e pensadores, não existindo até o momento (e nem acreditamos ser necessária a existência) um consenso, quanto ao seu uso e aplicação, visto que, diante da história, ainda não se pode fazer uma afirmação dessa natureza. As discussões que seguem no texto apresentam dois pontos de vistas de pesquisadores frente às tecnologias no contexto da educação: aqueles que relacionam com o capitalismo e as exigências do mercado de trabalho; e os que acreditam na contribuição das tecnologias digitais para ensinar e aprender.

A inserção das tecnologias na escola, a partir do ponto de análise crítica, está relacionada com as necessidades do meio de produção da sociedade capitalista. A partir da

Revolução Industrial, segundo Saviani (1994), que compreende do final do século XVIII até a primeira metade do século XIX, a escola passou a formar estudantes, visando atender as necessidades do mercado de trabalho, que estes futuramente iriam ingressar. Para Saviani (1994, p. 5), “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar”. Exigindo que a escola atenda às necessidades da lógica de mercado.

Segundo Saviani (2007, p. 154) “A essência do homem é o trabalho [...]. O que o homem é, é-o pelo trabalho”. O autor apresenta que, para o homem o trabalho se caracteriza como fonte de estímulo, autonomia, status, integração à sociedade e ascensão social. Dessa forma, pode ser posto que, com a inserção das tecnologias no trabalho, cabe ao homem, buscar aprendizagens que garantam sua preparação para o mundo do trabalho. E a escola, fica neste caso, incumbida de formar pessoas qualificadas para atender as necessidades das indústrias e empresas, conforme análise crítica de Saviani (1994; 2007).

Relacionando ainda, as indústrias, as tecnologias e a educação, no contexto do sistema capitalista, Pucci (2008, p. 7) afirma que:

As indústrias ou investem em tecnologias avançadas ou perdem a concorrência no setor produtivo; as escolas ou se tornam contemporâneas de seu tempo com o uso das tecnologias de informação e de comunicação ou terão suas salas cada vez mais vazias; os trabalhadores ou aprendem a lidar com os aparelhos tecnológicos ou dificilmente encontrarão emprego.

Esta citação evidencia que as transformações ocorreram na sociedade e agora exigem novas posturas de pessoas e instituições. Conforme Klinge (2003), após o desenvolvimento industrial, instalaram-se algumas preocupações referentes às consequências que envolvem o desenvolvimento tecnológico e o futuro da humanidade.

Para Pucci (2008, p. 7), “[...] as revoluções tecnológicas, atreladas ao capital, foram orientadas, quase que exclusivamente, para a criação do valor econômico e fizeram muito mal ao homem, tanto individual, quanto coletivamente”. Dessa forma, a escola passa a oferecer uma educação conduzida pelos interesses educacionais das empresas, e as tecnologias são voltadas para temas e abordagem de interesses do comércio e outros propósitos administrativos, como afirma Sterne (2003).

Diante das considerações dos autores acima, (Saviani 1994 e 2007; Pucci 2008; Klinge 2003; Sterne 2003), destacamos a afirmação de Feenberg (1999), ao apresentar que as tecnologias devem ser vistas como possibilidades a serem exploradas e analisadas criticamente, quanto ao seu uso e aplicação. O autor critica aqueles que veem as tecnologias como um destino, pelas quais todos estão submetidos a elas. Assim, ele propõe que as tecnologias presentes na

educação escolar, sejam estudadas sob a ótica da teoria crítica da tecnologia. Conforme Feenberg (1999), as tecnologias podem ser avaliadas como um dos elementos-chave para compreender a sociedade moderna, exigindo que os estudiosos se apropriem da abordagem teórico-crítica, envolvendo as tecnologias e a educação.

Conforme Klinge (2003), a revolução tecnológica digital existe e não há como negar sua existência e mudanças causadas por ela. Entretanto, o autor faz críticas ao processo de tecnocentrismo que visualiza as tecnologias como um destino de todos espaços e não como possibilidades. Dessa forma, o autor afirma que se “[...] Evidencia a importância de fazer uma reflexão que aborde seriamente o fenômeno tecnológico e suas consequências sobre a humanidade” (KLINGE, 2003, p. 19). Essas ações ajudam na investigação e análise crítica das tecnologias na sociedade, principalmente no âmbito da educação escolar.

As tecnologias não podem ser analisadas apenas do ponto de vista positivo. Para Klinge (2003), elas são contraditórias e ambíguas, exigindo estudos e pesquisas que possam responder em que medida as TIC contribuem ou não para a sociedade e a educação.

Santos (2002) apresenta uma análise referente às tecnologias digitais e a sociedade brasileira, evidenciando duas diferentes posições: há o grupo daqueles que veem a tecnologia como neutra, precisando apenas ser democratizada, visto que, está a serviço do progresso; por outro lado, há aqueles que atribuem um aspecto radicalmente crítico às tecnologias, por acreditarem que a ciência e as tecnologias se aliam ao capital, colonizando as relações entre as pessoas. Além dessas duas posições citadas, referente às tecnologias, outros autores e autoras que serão apresentados ao longo do texto, apresentam outras considerações sobre as tecnologias, enfocando principalmente sua inserção no âmbito educacional.

Nessas perspectivas das tecnologias na sociedade (KLINGE, 2003, p. 5) afirma que: “Alguns observam o futuro com otimismo e vislumbram mais benefícios do que problemas. Outros têm uma visualização crítica com variados graus de reservas, inclusive alguns com acentuado pessimismo e até rejeição”.

Para Freitas (2007), diante das tecnologias digitais, pode emergir às escolas demandas de formação dos sujeitos, para além das necessidades e exigências do mercado de trabalho, cabendo às instituições escolares desenvolver o pensamento crítico e contribuir para a emancipação dos estudantes.

Autores como Bueno e Gomes (2011, p. 59), também trazem contribuições ao afirmarem que:

[...] entendemos que não podemos enxergar as TIC de forma mecânica, como se fossem algo ruim ou a solução de todos os males, mas que devemos buscar a compreensão de suas contribuições frente aos seus limites e possibilidades numa realidade marcada pelos antagonismos de classe.

Dessa forma, este estudo, não tem como objetivo fazer uma discussão referente aos diferentes posicionamentos e concepções que tratam das tecnologias no âmbito educacional. Entretanto, acreditou ser necessária apresentar algumas reflexões de teóricos críticos que analisam a presença das tecnologias nas escolas. Neste trabalho, nos apropriaremos das considerações de Feenberg (1999, 2001), que apresenta a teoria crítica das tecnologias e Bueno e Gomes (2011), como norte, evidenciado a necessidade de buscar conhecer as possibilidades oferecidas pelas tecnologias na sociedade, envolvendo as diferentes relações e espaços, analisando os usos e aplicações criticamente.

Conforme Moran (2007, p. 14):

Tudo está acontecendo ao mesmo tempo: o atraso, a burocracia e a inovação. É importante ter uma visão realista, mas não desesperançada, niilista, destrutiva. Apostar mais na mudança, em novas possibilidades que se concretizam, do que no pessimismo desesperançador e corrosivo.

Nesse contexto de mudanças e transformações, as tecnologias não devem ser descartadas do âmbito educacional, mas, serem exploradas com objetivo de conhecer suas funções, aplicações e se possível ampliar as possibilidades e favorecer a formação de sujeitos críticos e sensibilizados com as mudanças que emergem da sociedade.

Antes mesmo da vasta expansão e crescimento das tecnologias, quando se iniciavam as discussões sobre a globalização universal, intelectuais e pesquisadores temiam que esse processo tivesse como consequência a homogeneização das culturas e o fim da diversidade mundial. Alertando sobre esse fato, Fleuri (2000, p. 10), afirma que:

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.

O mesmo pensamento se teve no período de colonização do país, quando os colonizadores queriam integrar os indígenas à cultura ocidental. Entretanto, com a forte resistência, os europeus perceberam que integrar e homogeneizar uma cultura não seriam tarefas fáceis, embora houvesse castigos e punições aos “desobedientes”, a cultura se mantinha

viva e embutida na subjetividade de cada índio. Segundo Todorov (1999, p. 302), “Os representantes da civilização ocidental já não acreditam tão ingenuamente em sua superioridade, e o movimento de assimilação enfraquece”.

E, ao contrário do que se pensava, na medida em que as tecnologias foram se expandindo junto ao processo de globalização, aumentam de forma significativa os movimentos de autoafirmação. Nesse sentido, (TAYLOR, 2002, p. 13) contribui ao afirmar que:

Compreender o “outro” será o maior desafio social do século XXI. Foi-se o tempo em que os “ocidentais” podiam considerar sua experiência e sua cultura como norma e outras culturas meramente como estágios anteriores do desenvolvimento do Ocidente. Hoje a maior parte do Ocidente percebe a presunção arrogante que está no centro dessa ideia antiga.

A exemplo dessa afirmação, evidenciamos os indígenas que até os anos finais do Séc. XX eram retratados com estereótipos nos livros didáticos, quando se narrava a história apenas sob a perspectivas dos colonizadores. Conforme Maher (2006), já existem alguns livros didáticos que não escrevem essas “fantasias”, porém a autora continua que nas escolas, inclusive indígenas, há “[...] vários deles, ignorando o fato de que os povos indígenas estavam aqui antes de Colombo, e, portanto, muito antes de Cabral chegar, descrevem, para nossos alunos, a ‘descoberta’ de nossas terras, quando deveriam descrever sua invasão” (MAHER, 2006, p.13).

Dessa forma, as tecnologias no âmbito escolar podem colaborar para que os estudantes tenham conhecimento às demais histórias que não foram contadas pela história da classe hegemônica. Para Maher (2006, p.13) “É de maior importância esclarecer que houve um projeto europeu, em nada pacífico, de conquista, sendo fundamental que se diga, sem meias palavras, que os portugueses invadiram, ocuparam à força, as terras desses povos”. E os professores indígenas e não indígenas podem contribuir na produção de materiais impressos ou online que contextualizem a história sob a perspectiva de outros povos e culturas. Gadotti (1999, p.16), diz que, neste contexto de globalização, cabe a escola “[...] familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, etc., de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes”. O autor afirma ainda que:

As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com *outros* mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O pluralismo, como filosofia do diálogo para o entendimento e

para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro (GADOTTI, 1999, p.16).

As tecnologias digitais trazem outras possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem das escolas, visto que, “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar junto fisicamente e virtualmente” (BEHRENS; MASETTO; MORAN, 2000, p. 8). As tecnologias digitais permitem que os estudantes e professores que têm acesso, visualizem imagens, vídeos, textos, entre outros dados disponíveis na rede mundial de computadores.

Em uma revisão histórica, quanto ao uso das tecnologias digitais nas instituições escolares, podemos evidenciar que, não há muito tempo em que estas passaram a ser utilizadas por professores e estudantes para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Area (2006, p.154) “No final da década de 1970 e começo da 1980, diferentes governos ocidentais incorporaram suas políticas educacionais a necessidade de os computadores ingressarem na escola”. O autor pontua que havia uma crença de que as tecnologias provocariam uma impulsionada renovação pedagógica em todo o sistema escolar. Dessa forma, ocorreram algumas mudanças e a concretização de ações como:

[...] incorporação ao currículo de disciplinas relacionadas com a informática, criação de programas e planos oficiais destinados à aquisição e dotação das escolas de equipamentos e aparelhos informáticos, pelo uso de computadores para a gestão administrativa da escola (matrículas, notas, expedientes), pela criação de programas informáticos educativos e pelas primeiras ações de formação de professores neste campo (AREA, 2006, p. 154).

Essas mudanças no currículo das disciplinas, na procura por equipamentos e aparelhos tecnológicos é ampliada, conforme Area (2006, p. 156), quando no início do Séc. XX, há a explosão e propagação em larga escala da internet e a sociedade passa a ver: “[...] o desenvolvimento dessas tecnologias digitais como condição necessária para a construção da chamada sociedade da informação ou conhecimento”.

No Brasil, segundo Moraes (1993), as tecnologias digitais passaram a ser utilizadas na educação a partir da década de 1970, quando ocorreu em 1971 um seminário na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para tratar da aplicação de computadores ao ensino de Física. Posteriormente, em 1973, outras universidades começaram a fazer uso das tecnologias digitais e surgem outras experiências, explica Moraes (1993) que: na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), computadores começaram a ser utilizados para auxiliar o ensino e avaliação de

simulações em Química e; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os computadores foram explorados para a criação de softwares educativos.

Segundo Valente (1999), em 1975 teve início uma cooperação técnica entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o *Media Lab do Massachusetts Institute of Technology* (MIT), para o qual o objetivo era investigar a utilização dos computadores na Educação Infantil.

Já no ano de 1980, Moraes (1993) descreve um conjunto de mudanças e transformações que passam a fazer parte do contexto educacional, trazendo como consequência seminários e debates para consolidar projetos-piloto sobre a utilização de computadores para o processo de ensino e aprendizagem nas universidades. Fruto desses encontros, o projeto Educom em 1984, surgiu da iniciativa do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e Secretaria Especial de Informática da Presidência da República (SEI/PR), no intuito de criar núcleos interdisciplinares de pesquisa e formar recursos humanos nas Universidade Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir dos resultados do Projeto Educom, o MEC criou em 1986, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus (Projeto Formar), para capacitar professores e promover a implantação de infraestruturas de suporte nas em vários espaços como: nas secretarias estaduais de educação (Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º graus - Cied); nas escolas técnicas federais (Centros de Informática na Educação Tecnológica - Ciet) e nas universidades (Centro de Informática na Educação Superior - Cies).

Conforme Moraes (1993), o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe) foi instituído pelo MEC, em 1989 com objetivo de proporcionar o desenvolvimento da informática na educação e sua utilização pelos sistemas públicos de ensino, contemplando o 1º, 2º, 3º graus e Educação Especial.

Entretanto, a década de 1990 se caracterizou, no contexto educacional, como um período de revisão crítica do uso das tecnologias nos processos escolares. Para Area (2006, p. 155), “[...] nem se demonstrou que os alunos aprendiam mais e melhor pelo simples uso do computador em aula, nem os professores em geral inovaram suas práticas, adotando os computadores como recurso habitual de ensino”. O autor afirma ainda que, nesse período, a esperada “revolução pedagógica”, relacionada às tecnologias e a educação, não atendeu as expectativas, frustrando aqueles que acreditavam em uma melhoria.

Essas análises passaram a preocupar professores, estudantes e pesquisadores da área, reforçando a necessidade de promover pesquisas e discussões que buscassem uma metodologia apropriada para o uso das tecnologias no meio escolar.

Dessa forma, as tecnologias foram a cada ano, ampliadas e agregadas à sociedade, necessitando buscar programas e políticas públicas que auxiliassem as escolas na aquisição de tecnologias digitais e, principalmente, na formação dos professores para o uso didático das mesmas. Conforme Salgado (2010), em 9 de abril de 1997, o MEC lança oficialmente pela Portaria 522/MEC o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), conhecido também como Programa de Informática nas Escolas. O principal objetivo do Programa era disseminar a informática nas escolas públicas do país e capacitar os professores. Almejando contribuir com as necessidades escolares advindas das tecnologias digitais, em 2007, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, reelaborou o ProInfo. A nova versão do programa é instituída pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, mudando sua denominação para Programa Nacional de Tecnologia Educacional (entretanto, a sigla continuou a mesma, ProInfo) e postula a integração e a articulação de três componentes fundamentais:

- a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, tais como laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos, e acesso à internet banda larga;
- a organização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc;
- a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (SALGADO, 2010, p. 8).

A introdução das tecnologias digitais na escola passou a ser cada vez mais frequente no decorrer dos anos, trazendo em alguns casos, certa ambiguidade, pois conforme apresenta Pais (2010, p.43), “A inserção do uso do computador na educação escolar, além de trazer benefícios específicos, traz também dificuldades a serem superadas por todos aqueles que pretendem continuar no exercício de sua cidadania”. Dessa forma, há a necessidade de utilizar as vantagens e contribuições das tecnologias, buscando maneiras de superar as dificuldades e problemáticas encontradas em seu meio.

Para Demo (2012, p. 8), “As instituições educacionais se atrasaram, porque criaram um filho que corre à velocidade da luz (as instrumentações eletrônicas) e não conseguem mais acompanhá-lo”. Buscando minimizar essas dificuldades encontradas nas instituições escolares

é proposto junto ao ProInfo, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), para promover a formação continuada de professores e demais agentes educacionais da escola pública. Esse programa de formação continuada, conforme exposto no parágrafo único do artigo primeiro do Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, visa:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
 - II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
 - III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
 - IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
 - V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação e;
 - VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.
- (BRASIL, 2007)

Podemos observar na citação acima, que há um conjunto de metas que subsidiam o ProInfo Integral, abrangendo desde o contexto pedagógico a vida profissional dos estudantes. Entretanto, se faz necessário que essas ações se concretizem no campo prático, pois, só assim, elas farão sentido para melhoria e ampliação da educação brasileira. O Decreto estabelece ainda em seu Art. 4ª as responsabilidades incumbidas ao Distrito Federal, Estados e Municípios que aderirem ao ProInfo:

- I - prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;
 - II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;
 - III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;
 - IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.
- Parágrafo único. As redes de ensino deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo (BRASIL, 2007, p. 2).

Pretto (2011) discute que educar na era digital é um desafio colocado à educação escolar, onde não se pode falar apenas de uma formação, uma metodologia, um perfil de

estudante, mas de educações que se cruzam no pequeno espaço da sala de aula. Há a responsabilidade de todos se articularem em prol da educação e promoção de uma formação de qualidade às futuras gerações.

A partir da criação do ProInfo (em 1997), seguido do ProInfo Integral (em 2007) ações foram realizadas para inserção das tecnologias nas instituições escolares, como: o programa repassou para escola um laboratório composto por: terminais de acesso com CPU; monitor LCD; impressora jato de tinta e; wireless. Além de mesas e cadeiras para montagem dos equipamentos. O sistema operacional das máquinas é o Linux Educacional 3.0 e o MEC ficou na responsabilidade de oferecer manutenção dos equipamentos por três anos, durante o período de garantia. Já a infraestrutura ficou na responsabilidade dos estados e municípios.

Neste contexto, das tecnologias digitais na educação, os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia também lançaram oficialmente o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), em julho de 2006, com o objetivo de adaptar a proposta do laptop XO à realidade brasileira (SANTOS; BORGES, 2009).

O projeto UCA foi criado com a finalidade de promover a inclusão digital de estudantes e professores da rede pública, aumentar a motivação no processo de ensino aprendizagem e diversificar as possibilidades nos processos educacionais dentro e fora do ambiente escolar. A primeira fase do projeto, em 2007 foi chamada “pré-piloto” e contou com a distribuição dos computadores portáteis a cinco escolas. A segunda fase denominada “piloto” se iniciou em 2010, abrangendo todas as unidades da federação, quando 150.000 *laptops* foram distribuídos a 300 escolas públicas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

Em 2008, por meio do Decreto 6424, o governo federal lançou o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)⁶, visando garantir a conexão de internet nas escolas públicas urbanas de todos os municípios brasileiros. O programa previa o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, participantes dos programas de Ensino Técnico no Brasil (E-Tec Brasil), além das instituições públicas de apoio à formação de professores: Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). A gestão do programa foi realizada conjuntamente pelo FNDE e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

⁶ Informações publicadas no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>>. Acesso em: 30 de ago. de 2015.

Conforme Santos e Borges (2009), o ProInfo funciona de forma descentralizada, permitindo que cada unidade da Federação possua uma Coordenação Estadual, assim como os Núcleos de Tecnologias Educacional (NTE), organizada com base nas condições e necessidades de cada região.

Em Rondônia, a utilização das tecnologias digitais na educação foi prevista no Art. 33, do Decreto n. 9.053, de 10 de abril de 2000, estabelecendo que:

Ao Programa de Tecnologia Educacional compete, coordenar e executar as atividades inerentes à capacitação de professores através da TV Escola, Um Salto para o Futuro e Programa de Informática na Educação, para utilização de recursos tecnológicos, equipamentos de informática e de telemática como ferramentas pedagógicas (RONDÔNIA, 2000, p. 12).

Todavia a capacitação dos professores do Estado não foi efetivada na prática, como prescreviam leis, decretos e portarias. Apenas com o Programa Estadual de Informática de Rondônia, da Portaria 511/05-GAB/SEDUC de 2005, que aconteceram duas formações dos professores, para utilização dos computadores nos LIE, junto a SEDUC.

No ano de 2010, o programa UCA, no estado de Rondônia, foi inserido em 8 escolas, sendo 3 municipais e 5 estaduais, entre os municípios de Porto Velho, Ariquemes, Ouro Preto do Oeste, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena. Entre essas escolas existe apenas uma em área rural, no município de Ji-Paraná e nenhuma nas comunidades indígenas de todo o Estado.

Com a iniciativa do governo estadual, junto a SEDUC, em 2013, o programa UCA se expande por mais duas escolas, uma em Guajará-Mirim e outra em Itapuã do Oeste. Com esse programa cada professor e estudante recebiam um *laptop*.

Em 2014, a portaria n. 2492/2014-GAB/SEDUC, em seu Art. 1º:

Regulamenta o funcionamento dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE e Laboratórios de Informática Educacional – LIE das escolas públicas estaduais, sob as diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ProInfo, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO, cujo objetivo é colocar as diversas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC a serviço do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

Neste contexto, cada Coordenação de Tecnologia Educacional (CTE) passou a atender os demais municípios e distritos vinculados a mesma, conforme dos incisos da referida Portaria:

- I) NTE de Ariquemes – atenderá as escolas dos municípios e distritos de Ariquemes, Alto Paraíso, Cacaulândia, Campo Novo, Cujubim, Rio Crespo, Machadinho d'Oeste, Buritis e Monte Negro.
- II) NTE de Cacoal - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Cacoal, Ministro Andreazza e Espigão do Oeste.
- III) NTE de Cerejeiras - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Cerejeiras, Pimenteiras do Oeste e Corumbiara.
- IV) NTE de Guajará-Mirim - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Nova Mamoré e Guajará-Mirim.
- V) NTE de Ji-Paraná - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Ji-Paraná, Urupá, Presidente Médici, Alvorada do Oeste, Jaru, Vale do Anari, Theobroma, e Governador Jorge Teixeira.
- VI) NTE de Ouro Preto do Oeste - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Ouro Preto do Oeste, Mirante da Serra, Teixerópolis, Vale do Paraíso e Nova União.
- VII) NTE de Pimenta Bueno - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Pimenta Bueno, Parecis, Primavera de Rondônia e São Felipe d'Oeste.
- VIII) NTE de Porto Velho - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Porto Velho, Extrema, Itapuã do Oeste e Candeias do Jamari.
- IX) NTE de Rolim de Moura - atenderá as escolas dos municípios e distritos de Rolim de Moura, Nova Brasilândia d'Oeste, Novo Horizonte do Oeste, Santa Luzia d' Oeste, Alto Alegre do Parecis, Alta Floresta, Castanheiras,
- X) São Francisco do Guaporé - Costa Marques, Seringueiras e São Miguel do Guaporé.
- XI) NTE de Vilhena - Vilhena, Colorado do Oeste, Cabixi e Chupinguaia (RONDÔNIA, 2014, p. 2).

As capacitações dos professores para atuarem nesses LIE, a assistência pedagógica, avaliação da inserção dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, realização das reuniões dos NTE com demais municípios, assim como manutenção e suporte técnico nos LIE, conforme assegura os Art. 2º e Art. 3º, são responsabilidades dos NTE. Para atender as demandas das escolas, a Portaria n. 2492/2014-GAB/SEDUC dispõem aos NTE, no Art. 4º: 1 professor coordenador para o NTE; 1 técnico administrativo; 1 professor multiplicador para cada 10 escolas com Laboratórios de Informática Educacional e; 1 técnico de suporte, no mínimo, para cada NTE.

À medida que as políticas públicas se ampliam e as tecnologias digitais se popularizam, a obtenção de conhecimento e informação se tornam mais acessíveis, contribuindo para uma maior exploração do conteúdo que vem sendo estudado em determinada escola indígena ou não-indígena. Porém, Pais (2010, p.10) alerta que “[...] é preciso enfatizar que a disponibilidade física dos recursos tecnológicos, no meio escolar, por si mesma, não traz nenhuma garantia de ocorrer transformações significativas na educação”. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de apresentação e discussão sobre o conteúdo didático da escola, porém o professor deve saber como utilizar as tecnologias para que elas contribuam no processo educativo.

Além disso, o uso das tecnologias no processo educativo é algo que deve ser planejado para que contribua com a educação escolar, principalmente no contexto das escolas indígenas, com suas especificidades e organizações próprias. Lévy (1996) nos aponta que não basta apenas aderir às tecnologias no meio escolar, com uma infinidade de computadores, programas, vídeos, fotografias e outras tecnologias que há na escola. Para o autor, são muitas complexidades que envolvem o ato educativo e as tecnologias, tornando-se necessário estudá-las, pensá-las, aprendê-las e principalmente compreendê-las para que se possa ter clareza de como as tecnologias poderão contribuir na formação de sujeitos criativos e dinâmicos.

É sabido também, que as tecnologias possuem um grande potencial e devem ser analisadas e exploradas por toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, concordamos com Bueno e Gomes (2011, p. 60):

Na educação, a tecnologia amplia a capacidade de interação, informação e comunicação entre os sujeitos da aprendizagem e automatiza as ferramentas de acúmulo, armazenamento, processamento, sistematização, organização e socialização do conhecimento.

Brunner (2004) analisa que as TIC, em especial, as tecnologias de rede, estão gradativamente modificando dois aspectos da escola: primeiro os princípios essenciais de ordem escolar, como exemplo, ele aponta o isolamento da escola, que vem diminuindo devido às interações da escola com outras instituições educativas e os conhecimentos disponibilizados na rede mundial de computadores; segundo, os instrumentos cognitivos de aprendizagem, como o texto linear que começa a ser substituído pelos hipertextos. Essas mudanças podem alterar toda a dinâmica de funcionamento técnico e pedagógico das instituições educativas e passaram a exigir dos educadores e demais sujeitos da escola outras atitudes e métodos de trabalho.

Segundo Pais (2010), a possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos na educação pode ser caracterizada como uma condição necessária da atualidade para atingir as exigências da sociedade da informação. Todavia, o autor alerta que tal ação está longe de ser suficiente para garantir mudanças qualitativas na prática pedagógica. É preciso investir na formação inicial ou continuada dos professores.

Nesse sentido, Delors (2005, p. 212) expõe que “É importante proporcionar aos professores formação e apoio e colocar à disposição das escolas maior quantidade de hardware e softwares”. Visto que, a escola possui uma dinâmica mutável, exigindo formações e saberes contextualizados com as TIC. Dialogando com esse pensamento, Brunner (2004, p. 70) afirma que:

[...] o avanço para a educação não depende unicamente do equipamento e da conexão nas escolas, nem sequer de um contexto social rico em tecnologias da informação. Precisa-se também de um conjunto de iniciativas mais sofisticadas e complexas, relacionadas com a formação e capacitação dos professores para o uso das NTIC, com a disponibilidade de software educacional nas escolas, com a existência na Rede de sites nacionais especializados que contenham materiais e recursos digitais para alunos e professores e, por último, com o uso efetivo desses diversos meios na sala de aula e na sociedade, dentro do horizonte da educação permanente ao longo da vida.

Para Pais (2010) a inserção das tecnologias na educação escolar pode trazer benefícios como: melhorar as condições de acesso às informações; minimizar as restrições referentes ao tempo e espaço e; agilizar a comunicação entre professores, estudantes e instituições. Mas, o autor afirma ainda que “No plano didático, o uso da informática traz também desafios de diferentes ordens, envolvendo a necessidade de rever princípios, conteúdos, metodologias e práticas compatíveis com a potência dos instrumentos digitais” (PAIS, 2010, p. 29).

Dessa forma, as transformações que emergem na sala de aula, envolvendo as tecnologias digitais e o processo de ensinar e aprender afetam algumas escolas, visto que há aquelas, como nas aldeias indígenas, que ainda estão excluídas dessa realidade. Ao se referir à escola indígena, Dalmolin (2004, p. 204) diz que ela “[...] deve expandir-se para incluir os conteúdos e os instrumentos tecnológicos desenvolvidos pela cultura dominante”. Essa expansão depende da ação de políticas públicas, equipamentos, infraestrutura, formação de professores, entre outras especificidades de cada etnia, como a autorização das lideranças das aldeias para inserção ou não das tecnologias digitais.

Conforme Canclini (2008), o processo de hibridismo cultural possibilitou que os indígenas transitassem entre o colonial e o moderno, passando a utilizar, geralmente fora das aldeias, computadores, celulares, tablets, acessar a internet, entre outros, trazendo mudanças para as comunidades e escolas indígenas. Esse fato também pode acarretar aos professores indígenas formações e aprendizagens que atendam as demandas do atual contexto escolar. No próximo item do texto aprofundaremos as discussões que versam sobre a formação dos professores e o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

3.4.1 Formação de professores no contexto das tecnologias digitais

As mudanças que ocorrem nas esferas sociais, econômicas e políticas, refletem sobremaneira nas instituições escolares. A revolução tecnológica, citada anteriormente por

Castells (1999) se caracteriza como uma nova forma de se relacionar com o universo, os demais sujeitos, a informação e o conhecimento, mediadas por aparelhos tecnológicos. Diante dessas transformações emergem novas possibilidades e desafios à prática docente. Os professores indígenas também começam a repensar a educação que precisam oferecer aos seus estudantes diante das tecnologias digitais, que embora não estejam presentes em todas as aldeias são utilizadas quando estão presentes nas cidades próximas. Para Pais (2010, p.143), “A transposição para a sociedade da informação requer estratégias educativas mais audaciosas do que aquelas representadas pelos métodos tradicionais de aprendizagem”.

Neste contexto, embora ainda em tempos incipientes das tecnologias na educação brasileira, Giroux (1995) já alertava que além das tecnologias na sala de aula, que havia outras questões que precisariam ser discutidas por toda equipe escolar, no intuito de atender às demandas das sociedades e para cumprir o seu papel educativo. Para o autor:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

Com a globalização, as diferentes relações no mundo passam a ocorrer de maneira inédita, sob várias óticas e contextos. Ao mesmo tempo em que há facilidades, promovidas pelos recursos tecnológicos, notam-se as preocupações de alguns espaços sociais em aprender lidar com essas novidades, como as instituições escolares.

Sendo assim, as tecnologias digitais já fazem parte da realidade de alguns professores e estudantes indígenas estando a cada dia mais presente nestas escolas. Dessa forma, Pais (2010, p. 25) contribui ao afirmar que: “[...] as práticas educativas devem estar em sintonia com os desafios próprios da sociedade da informação”. De forma que, desvincular a realidade vivida pelos sujeitos na sociedade da informação, em meio ao processo educativo, não contribui para as mudanças e ampliações escolares, pelo contrário, corrobora para a manutenção de uma escola fechada e desarticulada com as mudanças. Corroborando com este argumento Kenski (2013, p. 91) apresenta que:

Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular, como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação

cooperativa, empreendedora, inclusiva etc., é uma necessidade que a nova cultura e sociedade exigem.

Dessa forma, a inserção das tecnologias no ambiente escolar tem exigido que o educador compreenda as transformações provocadas pelo uso das tecnologias e analise se é coerente reorganizar sua prática, de forma que beneficie o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas escolas indígenas, que em algumas realidades não possuem nem energia elétrica.

Martínez (2004) relata que a experiência adquirida nas formações lhe possibilita afirmar que a capacitação dos educadores, para ter êxito, deve ser tanto de caráter técnico (saber operacionalizar distintos tipos de aparelhos tecnológicos) quanto pedagógico (as aprendizagem e descobertas possibilitadas pela tecnologia).

A formação de professores “[...] deve estar respaldada por assessorias e supervisões que permitam apoiar os docentes na difícil tarefa de transformar sua prática” (MARTÍNEZ, 2004, p. 105). Principalmente, aqueles profissionais da educação que foram formados sem a utilização das tecnologias digitais que se encontram no cenário educacional atual. O surgimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) passou a exigir dos professores novas habilidades e formações. Segundo Martínez (2004, p. 105):

A atualização docente para o uso das NTIC foi um esforço mais de formação do que de atualização. Com efeito, a maioria dos professores em serviço não tem conhecimento prévio sobre como se utilizam essas ferramentas ou quais são suas possibilidades na sala de aula.

Os cursos de formação de professores passaram a ser cada vez mais cobrados, visto as demandas e novas exigências das instituições escolares. Da mesma forma, voltada a um contexto intercultural, Alves, Bueno e Amaral (2015) discutem que a formação dos professores indígenas pode prepará-los para que esses conhecimentos e instrumentos tecnológicos sejam explorados significativamente para o desenvolvimento escolar em suas comunidades. Para Behrens, Masetto e Moran (2000, p. 61), todos passam e passarão por novas aprendizagens proporcionadas pelas tecnologias, de modo que: “[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Não há como desprezar as NTIC da escola e mais difícil ainda, do processo educativo.

Santos (2002), ao refletir sobre o uso das tecnologias na educação, analisa o processo de virtualização da escola e as migrações docentes rumo à sala de aula virtual, alertando que a

migração da sala de aula presencial para a virtual constitui um desafio pedagógico e didático dos mais complexos e que merece ser pensado nos cursos de formação de professores no Ensino Superior. Complementando com os autor, Pais (2010, p. 26) afirma que: “A atuação do professor, mesmo por uma dinâmica virtual, deve atentar para o lançamento da base sobre a qual se lança a busca do saber”.

Mapear as tecnologias que serão utilizadas para o desenvolvimento de uma aula é tão importante quanto o professor ter clareza do conteúdo que será explorado e aprofundado pelos estudantes. Zanela (2007) assegura que a tecnologia está ligada a um conjunto de conhecimentos e ações que envolvem interpretar, aplicar, estudar técnicas e variáveis, etc., em um determinado contexto temporal e social. Entre tantas possibilidades advindas das tecnologias digitais, concordamos com Pais (2010, p. 99) ao afirmar que: “[...] Temos um interesse especial em estudar essas tecnologias pelo fato de permitirem uma expansão qualitativa das possibilidades de elaboração do saber”. A escola sempre fez uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, como giz, quadro, pincel, livros, entre outras e atualmente, ainda existem escolas que se limitam a estes recursos (porque não possuem laboratórios, equipamentos, energia elétrica, ou qualquer infraestrutura básica para instalação de tecnologias digitais), mas há instituições que possuem outros materiais que podem ser utilizados na educação escolar, como computadores, máquinas fotográficas, acesso à internet, etc. As escolas vão os poucos recebendo recursos e investimentos, visto que há vários espaços para serem ampliados e melhorados nas instituições escolares, envolvendo desde de estrutura a valorização de seus profissionais. Na medida em que as tecnologias chegam as escolas, os professores precisam de espaços e investimentos públicos para se capacitarem. As reflexões pedagógicas de Freire subsidiam essa discussão, quando afirma que a contribuições das TIC é necessária, mas precisa ser utilizada de forma objetiva. Segundo o autor:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação pode expandir a capacidade crítica de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

No âmbito educacional é fundamental que se elabore um planejamento prévio para envolver as tecnologias. Nesse planejamento deve ter claro, o instrumento tecnológico a ser utilizado, o grupo que o instrumento se destina, as metas e objetivos propostos e a metodologia usada. Essa sistematização do recuso tecnológico faz o diferencial no processo educativo dos

professores, que vão reconstruindo a prática docente e, ao mesmo tempo, ressignificando-a, se necessário.

Para Kenski (2003), durante o processo de formação, há possibilidade de promover discussões e reflexões sobre como os professores podem atualizar-se, melhorar e se necessário anular práticas que não contribuem nos processos de ensino e aprendizagem, pois o processo educativo não é algo estático, acabado, mas está em constante mudança, principalmente pelo fato do uso das tecnologias terem se ampliado em meio à sociedade de maneira significativa nos últimos vinte anos.

Frente às exigências educacionais atuais, Pais (2010, p.14) discute que a formação do estudante pode depender tanto do seu esforço pessoal, quanto da disponibilidade do professor que “[...] precisa se engajar na redefinição de sua própria prática, incorporando a ela o componente tecnológico no processo de sua própria formação”.

Dialogando com Pais (2010), sobre as tecnologias nas escolas, Martínez (2004) também discute a necessidade de investir na formação dos educadores para a melhoria das práticas pedagógicas no cenário educacional, afirmando que “Para a formação ou capacitação no uso das NTIC é indispensável desenvolver programas gratuitos, permanentes e voluntários que abram espaços colegiados para a exploração, a prática e a reflexão crítica em torno do uso dessas ferramentas” (MARTÍNEZ, 2004, p.106). Santos (2002) também compartilham dessa ideia expressa pelos autores e afirmam que a universidade deve pensar nessa realidade vivida nas instituições escolares com relação ao uso das tecnologias e formar professores que atendam os anseios e necessidades impostos pela SI.

A formação dos professores passa a ser tão importante, quanto a presença das tecnologias na educação. Todavia, Bueno e Gomes (2011, p. 55) alerta que as tecnologias digitais devem ser utilizadas de forma clara, apresentando critérios e finalidades “[...] de forma *sine qua non*, com uma prévia formação do professor, que não deverá ocorrer de forma aligeirada, sob pena de comprometermos qualquer estratégia que vise à superação do caos educacional no Brasil”.

Nessa perspectiva, Gomes (2015) discute que a assimilação do uso e noções das tecnologias digitais presente na educação da sociedade da informação, envolvendo as práticas pedagógicas também fica na responsabilidade dos professores que refletem e problematizam os artefatos culturais da contemporaneidade. Para esse autor, o professor precisa aguçar a própria curiosidade, repensar métodos e técnicas de ensino, no âmbito das realidades advindas por meio da internet.

Segundo Pais (2010, p. 23), “[...] cresce a cada dia a necessidade de um novo desafio docente que é a competência de trabalhar com informações, ter competência para pesquisá-las, associá-las e aplicá-las às situações de interesse do sujeito do conhecimento”. A superação deste desafio deve se iniciar, antes mesmo do professor estar atuando nas escolas, ainda nos cursos de formação inicial docente, estendendo-se por toda carreira profissional, por meio dos cursos de formação continuada e outros, para a atualização dos mesmos. A formação não se restringe ao espaço escolar, mas passa a ser exigida por toda a vida profissional docente, de forma que as mudanças que ocorrem nas escolas exigem dos professores constante formação, segundo as palavras de Pais (2010, p. 82), “[...] a necessidade de um estado permanente de aprendizagem”.

Essa contínua formação deve contribuir para formar dois tipos de professores, na concepção de Moran (2007). Primeiro o autor se refere aos educadores humanistas na educação on-line, que ficam incumbidos de “[...] experimentar formas de interação entre o virtual e o presencial e ajudar-nos a encontrar caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situação em que nos encontramos hoje” (MORAN, 2007, p. 38). Esses professores ficam com a tarefa de mostrar como os docentes podem elaborar formas de interação, incentivar as pesquisas individuais ou em grupo, estabelecer vínculos e avaliar o processo educativo. Em segundo ele discute da necessidade de formar os educadores tecnológicos, desde a formação inicial “[...] que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilite a comunicação com os alunos, que orientem a confecção de materiais adequados a cada curso, que humanizem as tecnologias e mostrem-nas como meios e não como fins” (MORAN, 2007, p. 38). Esses professores, humanistas ou tecnológicos, anseiam o mesmo objetivo, buscar soluções para os problemas enfrentados pelas escolas, com intuito de promover uma educação de qualidade adequada à realidade das TIC e das tecnologias digitais.

O impacto das tecnologias digitais também pode promover outra mudança com relação à maneira de ver o professor no processo educativo. Conforme Delors (2005, p. 207), “As tecnologias da informação exercem ao longo prazo uma profunda influência sobre o papel dos professores: mestres oniscientes se tornam guias, solistas se tornam acompanhantes”. O professor não é a única fonte de conhecimento e informação na sala de aula, mas aquele que em conjunto a outras tecnologias irá conduzir o processo de aprendizagem, aprendendo e ensinando com os estudantes.

Sancho (1998) já apontava que o ritmo acelerado das inovações tecnológicas exigiria um sistema educacional diferenciado, capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem nas escolas e no cotidiano. Essa aprendizagem não seria apenas durante o

processo escolar, mas deveria ser mantida ao longo de toda a vida do estudante. A autora analisa que “A proliferação das aplicações das novas tecnologias da informação e da comunicação, desde os computadores pessoais e os sistemas de multimídia, às redes sociais de comunicação, têm levantado nos últimos 20 anos enormes expectativas no âmbito da educação escolar” (SANCHO, 1998, p. 45). As escolas, nesse contexto, passam a ser palco de muitas transformações, que requerem continuamente mudanças. Pretto (2011) afirma que transformar a educação é necessário, mas não é um processo simples, pois:

[...] demandam um outro olhar para a educação, um olhar em profunda sintonia com o escritor moçambicano Mia Couto, uma vez que acreditamos que a busca pelo conhecimento não se dá na perspectiva "de sermos donos" de qualquer coisa: o que buscamos é ser [...] mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilhamos esse universo (COUTO, 2005 *apud* PRETTO, 2011, p. 93).

Conforme Pretto (2011), entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os quais compartilhamos os diferentes espaços educacionais, estão os professores, que precisam ser valorizados e fortalecidos socialmente. O autor destaca ainda que é necessário:

Investir fortemente na formação de professores, nas condições de trabalho e salário são condições básicas para as mudanças que se impõem a todo o sistema educacional. O professor tem que ser valorizado enquanto elemento que possa articular essas diversas instâncias na produção do conhecimento e das diferenças trazidas pelos seus alunos. Assim, e somente assim, com o professor retomando o seu papel de liderança científica, cultural, ética, a escola pode assumir a condição de se constituir num efetivo espaço coletivo de culturas e conhecimentos, oferecendo aos filhos dos pobres aquilo que os filhos dos ricos têm em casa, como já dito pelo educador baiano Anísio Teixeira, na década de 50 do século passado (PRETTO, 2011, p. 114).

Bueno e Gomes (2011, p. 56) corroboram com esses pressupostos teóricos afirmando que as TIC no âmbito escolar possuem uma relevância significativa na formação dos diferentes sujeitos que permeiam as instituições educativas e a sociedade, assegurando ainda que: “A Educação é um dos principais instrumentos capazes de oferecer condições para a compreensão dos sujeitos, não apenas como meros espectadores passivos diante de tantas transformações, mas como agentes críticos e responsáveis perante o mundo globalizado”.

No contexto da interculturalidade que permeiam as escolas indígenas e o processo diferenciado de ensino e aprendizagem, a inserção, aplicação e utilização das tecnologias devem ser analisadas, para que seu uso não seja uma imposição da sociedade sobre essas escolas e suas culturas. Da mesma forma, Alves, Bueno e Amaral (2015) afirmam que a formação dos

professores indígenas deve levar em consideração os contextos culturais e interculturais que envolvem a formação escolar indígena com aparatos da cultura não indígena. Faz-se necessário contextualizar e analisar com os indígenas a educação e os recursos tecnológicos que podem contribuir com a educação escolar em suas aldeias.

É nessa condição de sujeitos críticos e responsáveis para entender e atuar, em meio às diferentes transformações que ocorrem na sociedade, que este estudo almeja contribuir com as discussões referentes ao uso das tecnologias digitais pelos professores indígenas nas escolas onde atuam. Alves, Bueno e Amaral (2015), reforçam a necessidade de promover pesquisas e investigações referentes às tecnologias e à formação dos professores indígenas. Dessa forma, para alcançar esse objetivo foi necessário planejar quais ações e procedimentos deviam ser realizados.

A próxima seção apresenta os encaminhamentos utilizados para a concretização do estudo.

4 DO TEÓRICO À PESQUISA EMPÍRICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A formação de professores (seja ele indígena ou não) é influenciada por questões de ordem social, política, econômica e cultural. Desse modo, Feldmann (2009, p. 71) afirma que: “Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje”, em meio às transformações que mudam constantemente as relações entre professores e estudantes.

Do mesmo modo, o processo de hibridismo cultural que vem ocorrendo nas comunidades indígenas faz com que o professor indígena passe a utilizar outros recursos didáticos nas práticas pedagógicas, além do giz e quadro. Para Canclini (2008), essas misturas têm sido intensificadas na atualidade e a expansão das TIC contribuem sobremaneira para as trocas que ocorrem entre as culturas.

Esse movimento cultural não exclui uma cultura, mas possibilita que haja troca de conhecimentos, costumes, objetos, histórias, entre outros. Essa heterogeneidade as enriquece. Segundo Bakhtin (2003, p. 366):

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades se encontrando e contatando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

As escolas e a universidade podem ser caracterizadas como esses espaços que proporcionam o encontro do outro, por meio da interculturalidade de seus professores, estudantes, famílias, tradições e regras. As tecnologias digitais, que também permeiam esses espaços, trazem para a cultura indígena discussões que ainda não haviam sido colocadas, tecnologias não tradicionais e outras formas de se relacionar com o meio ambiente que estão inseridos.

Nesse sentido, conforme apresentado nos objetivos, este estudo buscou, por meio de leituras, entrevistas e a pesquisa empírica, compreender como vem sendo aplicadas as tecnologias digitais na formação no Ensino Superior dos professores indígenas.

Para a discussão dos dados foram utilizadas as categorias de análise, apresentadas e fundamentadas na análise categorial temática de Bardin (2011). Esta seção apresenta as análises e discussões, buscando estabelecer um diálogo entre os aportes teóricos e os resultados da pesquisa. Nesse sentido, essa seção está dividida em quatro subseções para melhor discussão e apresentação dos dados. A primeira subseção traz uma análise da Matriz Curricular do curso, com disciplinas específicas de tecnologias; a segunda subseção apresenta quando os acadêmicos do Intercultural, que são professores indígenas em suas comunidades começaram utilizar as tecnologias digitais na educação escolar; a terceira subseção expõe as habilidades que foram oferecidas no processo de formação dos professores indígenas para o uso das tecnologias digitais no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e; a quarta e última categoria discute sobre a universidade e a formação dos acadêmicos indígenas trazendo considerações dos professores que ministraram as disciplinas de TIC. O Quadro 4 apresenta as categorias e subcategoria elaboradas, para a apresentação e a análise dos resultados.

Quadro 4 – Categorias e subcategoria de análise do estudo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1) Matriz curricular das disciplinas relacionadas as tecnologias digitais	
2) As tecnologias digitais na educação escolar indígena	
3) Habilidades oferecidas na formação para uso das tecnologias digitais	3.1) Divulgação da cultura, lutas e reivindicações
4) A universidade e a formação dos acadêmicos indígenas	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2016).

As categorias foram construídas *a priori*, a partir dos objetivos da pesquisa. Já a subcategoria foi elaborada *a posteriori* e emergindo das falas dos entrevistados. Antes de iniciar as análises desta pesquisa é importante citar Alves, Bueno e Amaral (2015, p. 926), que pontuam:

Pensar a educação escolar voltada para os povos indígenas e sua relação com as TIC, nos permite levar em consideração mudanças de hábitos culturais nos contextos tradicionais indígenas onde as novas tecnologias têm oferecido certa

infraestrutura de comunicação, permitindo a integração das populações por meio de redes virtuais de comunicação, possibilitando rapidez na informação, integração das culturas e automatização nos processos econômicos e culturais que os envolvem, meios estes que ultrapassam valores culturais e perpassam por territórios virtuais jamais visitados sem o acesso às tecnologias.

Assim, este estudo, buscou investigar as influências e contribuições, emergidas da interação entre as tecnologias digitais e os acadêmicos e acadêmicas indígenas no processo de formação no Ensino Superior.

4.1 Análise da Matriz Curricular do Curso

Para análise da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi utilizado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2009). Esse documento foi elaborado por representantes da UNIR, lideranças e professores indígenas, representantes da sociedade civil, além de entidades e instituições governamentais e não governamentais do estado de Rondônia que apoiavam a criação de um curso específico para formação de professores indígenas. Com base no PPC (2009, p.6):

A elaboração deste projeto vem ao encontro, também, da necessidade de a universidade contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características próximas às demandas das populações tradicionais da Amazônia: os povos indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas.

Nesse contexto o curso buscou atender, especificamente, as demandas das comunidades indígenas, contemplando a licenciatura intercultural para formação de professores, para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas situadas nas aldeias.

Podemos analisar que o PPC do curso está de acordo aos demais documentos legais que orientam educação escolar indígena. Os pressupostos são: CF, de 1988; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993; LDB n. 9.394, de 1996; RCNEI, em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 1999; Resolução n. 03/CEB-CNE de 1999 e; a Lei n. 11.645 de inserção da história indígena e africana nas escolas, em 2008. Nesse contexto, o curso está amparado legalmente e em consonância às recomendações e atribuições para formação dos professores indígenas exigida nos documentos apresentados e nas demandas apresentadas pelas comunidades indígenas do estado de Rondônia e noroeste de Mato Grosso.

No que tange ao uso e aplicação das tecnologias digitais na Matriz Curricular, verificamos que estão contempladas tanto na Formação Básica, quanto na Formação Específica. Conforme afirmam Alves, Bueno e Amaral (2015, p. 932):

Assim, é possível constatar que o esforço explicitado na proposta curricular é de estabelecer uma relação entre as realidades postas na e pela sociedade informatizada e as necessidades de formação dos sujeitos indígenas, voltada para as premissas legais no âmbito da educação indígena.

Com base no documento do PPC (2009), a formação dos acadêmicos indígenas contemplam componentes curriculares direcionados as tecnologias digitais na educação escolar, possibilitando que estes professores conheçam novos recursos para o processo de ensinar e aprender.

Como a formação dos acadêmicos indígenas é dividida em dois ciclos, verificamos que as tecnologias digitais na Formação Básica são contempladas nos componentes curriculares: Tecnologias de Informação e Comunicação I, que propõe, segundo a ementa desenvolver com os acadêmicos “Noções básicas de informática. Registro, criação, edição e publicação mono e/ou bilíngue de material multimídia para livro, jornal, revista, cartaz, vídeo e outros” (PPC, 2009, p. 44) e; Tecnologias da Informação e da Comunicação II, que procura dar continuidade aos estudos e aprendizagens construídos no primeiro componente curricular, ao mesmo tempo em que amplia na utilização de “Técnicas de edição. A linguagem e o texto para web. Comunidade global e virtualidade. Softwares e instrumentos de produção do texto na internet” (PPC, 2009, p. 46).

No segundo ciclo, da Formação Específica dos acadêmicos indígenas, constatamos que também há componentes curriculares voltados ao uso das tecnologias digitais na formação das quatro habilitações. Dessa forma, está posto que: na primeira habilitação, Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, o componente curricular é TIC no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, cujo objetivo é desenvolver “Projetos educativos com a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação”. (PPC, 2009, p. 64); na segunda, terceira e quarta habilitação, respectivamente, Ciências da Sociedade Intercultural; Ciências da Linguagem; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, o componente curricular será, TIC no Ensino Médio, que segundo a ementa contempla:

Estudo das novas tecnologias (software e hardware) e sistemas de informação e comunicação e sua aplicação na educação. Concepções, formas e utilização das estratégias e instrumentos tecnológicos de linguagens multidimensionais

e de informação: vantagens e limitações. Educação na Cibercultura. Informática na educação (PPC, 2009, p. 73).

Cada um dos componentes curriculares (Tecnologias de Informação e Comunicação I; Tecnologias de Informação e Comunicação II; Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e; Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Médio, possuem 60 horas/aula, possibilitando que ao final do curso, o acadêmico tenha somado uma carga horária de 180 horas/aula, referentes às tecnologias no âmbito da formação de professores e da educação escolar.

Conforme Pais (2010) as tecnologias na formação dos professores e posteriormente em suas práticas pedagógicas poderá trazer outras metodologias para ampliação do ensino e aprendizagem de professores e estudantes.

Quanto ao referencial teórico utilizado na formação dos acadêmicos indígenas, relacionados às tecnologias, verificamos nas ementas dos componentes curriculares que são: Mirian Grinspun, “Educação tecnológica: desafios e perspectivas”; Sanmya Feitosa Tajra “Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade”; Juan Carlos Tedesco “Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza” e: Brasil “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”.

Esses autores e textos citados no PPC (2009) trazem uma discussão geral sobre a formação dos professores no contexto das tecnologias digitais e o uso das mesmas na educação escolar como recursos didáticos. Os estudos desses teóricos podem oferecer subsídios para a elaboração prática de materiais e mídias para a escola indígena, de acordo as especificidades das etnias, que carecem de materiais como cartilhas, livros, vídeos, documentários, entre outros.

Conforme Grupioni (2008) a produção de materiais didáticos têm crescido a partir do uso das tecnologias na formação dos professores, que passaram a buscar espaços para utilização das tecnologias digitais. O autor afirma que “O aprendizado de informática e a possibilidade de uso dos computadores nos postos de assistência próximos às aldeias e nos momentos de curso, potencializaram esse tipo de produção” (GRUPIONI, 2008, p. 202). Assim, os indígenas, ao se apropriarem dos conhecimentos para utilização das tecnologias digitais, têm a possibilidade de tornarem protagonista de suas histórias, na produção de seus materiais. E as histórias, tradições e costumes da educação indígena, que estão apenas na oralidade, podem se tornar subsídios didáticos para educação escolar das comunidades.

Evidenciamos também que as ementas de todas as disciplinas contemplam os mesmos aportes teóricos e que talvez houvesse a necessidade de uma atualização desses referenciais,

para abordar principalmente autores que discutem as tecnologias a partir da interculturalidade e das especificidades da educação escolar indígena.

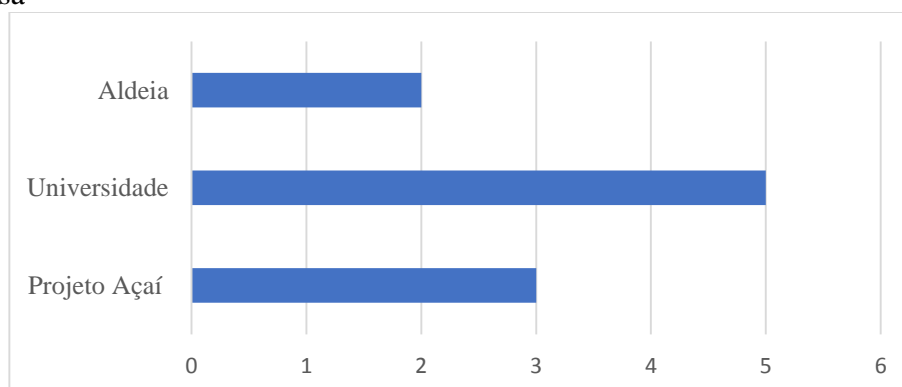
Até neste ano de 2016, a formação dos professores indígenas passou por gradativas conquistas, no contexto educacional e da produção de materiais didáticos para suas escolas, na formação para uso das tecnologias digitais, entre outras. Entretanto, há necessidade das escolas indígenas, nas comunidades, serem equipadas como uma infraestrutura que possibilite a construção de laboratórios e aquisição de tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

4.2 Os professores indígenas e o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena

Este estudo traz algumas reflexões sobre a formação dos professores indígenas no contexto das transformações que vêm ocorrendo nos processos de ensinar e aprender na modernidade, possibilitando aos professores indígenas apresentarem quando e onde começaram a fazer uso das tecnologias digitais na formação do ensino superior.

Conforme a conceituação de Prensky (2010), esses acadêmicos e acadêmicas são imigrantes digitais, pois nasceram em um ambiente e período histórico, nos quais o uso das tecnologias digitais não era tão frequente como atualmente. Agora precisam se adaptar às transformações que envolvem os mais diversos espaços. Nessa perspectiva foi questionado aos participantes do estudo sobre onde começaram a utilizar as tecnologias digitais no cotidiano.

Gráfico 3- Início da utilização das tecnologias digitais pelos acadêmicos participantes da pesquisa



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2016).

Conforme apresenta o Gráfico 3, dois acadêmicos começaram a utilizar as tecnologias digitais na própria comunidade. A proximidade da comunidade indígena com a cidade fez com que se apropriassem rapidamente das mídias, mas a associação indígena, presente na etnia Zoró

e Suruí, contribuem sobremaneira para a aquisição de recursos e compra de equipamentos. As falas dos acadêmicos demonstram essa situação:

Na verdade, fiz vários cursos e comecei a utilizar desde os meus quatorze, quinze anos, que a associação nossa Metareilá tem vários projetos com as tecnologias, edição e montagens de filme, filmadora, GPS, ODK⁷, um aparelho novo, é igual celular, mas é mais modernizado (C. SURUÍ, 2016).

Eu tive meu celular quando eu tive treze anos de idade, acho que em 2003. Computador eu comecei a utilizar em 2007, aprendi no início lá na escola da minha aldeia mesmo. A associação do povo indígena Zoró conseguiu 10 ou 12 computadores pelo projeto do Banco do Brasil e estando na escola eu aprendi a manusear um pouco, mas essa prática me manifestou grande interesse, de aprender mais e acabei fazendo curso de informática aqui em Ji-Paraná (T. ZORÓ, 2016).

Antes de atuarem como docentes, na escola indígena, esses acadêmicos já utilizavam as tecnologias digitais no seu cotidiano da aldeia durante a formação do Ensino Fundamental e Médio, tendo a possibilidade de conhecer e explorar os recursos das tecnologias ainda na adolescência. Esta utilização, pelos dois acadêmicos, se consistia em digitar, fazer pesquisas na internet, editar imagens e vídeos, assim como utilizar o GPS e o ODK para localização espacial. Outro ponto, que vale ser destacado, refere-se à instigação provocada pelas tecnologias que impulsionou o acadêmico a buscar “aprender mais”, saindo do ambiente da aldeia, procurando aprender com outra cultura, misturando saberes, por meio do hibridismo cultural. Para Canclini (2008) as culturas trocam, misturam e se apropriam uma da outra, na medida em que se aproximam.

Conforme a fala dos entrevistados C. SURUÍ e T. ZORÓ, as associações possuem um diálogo com as comunidades e principalmente com as escolas, permitindo que os estudantes usufruam das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, além de possuírem projetos de filmagem, registros e documentação da cultura do povo, que é feito em conjunto com professores, estudantes e toda comunidade. Esses materiais são utilizados também pelos professores para darem aulas, afirma C. Suruí.

⁷ O Open Data Kit (ODK) “é um pacote de ferramentas que permite a coleta de dados e o envio de dados a um servidor on-line com dispositivos móveis Android, mesmo sem conexão à Internet ou serviço de telefonia móvel no momento da coleta dos dados. Transmite o processo de coleta de dados com o ODK Collect substituindo formulários tradicionais em papel por formulários eletrônicos que permitem o upload de texto, dados numéricos, GPS, fotos, vídeos, códigos de barras e áudio para um servidor on-line”. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/outreach/tutorials/odk_gettingstarted.html>. Acessado em 12 de jun. de 2016.

Por outro lado, há aquelas comunidades e escolas que possuem uma realidade antagônica. Dos dez acadêmicos entrevistados, cinco tiveram contato com as tecnologias digitais apenas na universidade, a partir da graduação no Ensino Superior.

Hoje da minha pessoa, quanto a aprendizagem, naquele tempo a gente não tinha, esse conhecimento de tecnologia, eu vim conhecer mais aqui, dentro do Intercultural da universidade, principalmente com o professor João que trabalhou com a gente (M. ORO NAO', 2016).

A partir do Ensino Superior, no curso de formação do Intercultural (G. TUPARI, 2016).

A partir do curso do Intercultural do Ensino Superior. Utilizo para fazer trabalho, fazer apresentação, fazer pesquisa utilizo menos porque lá na aldeia não tem internet. Utilizo mais para fazer trabalho, dos alunos e para digitar e tirar cópia (M. ARARA, 2016).

Essas falas vão evidenciando a importância da universidade no processo de inclusão digital dos acadêmicos indígenas. E mesmo que, na aldeia não seja possível utilizar essas tecnologias digitais, principalmente aquelas que precisam estar conectadas à internet para oferecer uma variedade de possibilidades, esses acadêmicos e professores estão aprendendo a tirar proveito das tecnologias digitais, pesquisando e elaborando trabalhos para os estudantes. Faz-se necessário que as universidades, enquanto um espaço que os indígenas passam a utilizar as tecnologias digitais estabeleça um diálogo com as comunidades indígenas para saber qual a demanda das escolas e a viabilidade ou não da utilização das tecnologias digitais no processo de educação escolar intercultural e específico das comunidades. Essa ação poderá evitar que a universidade imponha o que os professores devem saber e se apropriarem, sem necessidade ou interesse dos mesmos.

Entretanto, a universidade como instituição formadora, passa a exigir de seus acadêmicos, textos e trabalhos com base nos modelos e padrões científicos. As tarefas e apresentações precisam de mais que um papel e caneta para serem construídos. É possível perceber essas exigências nas falas dos entrevistados:

Antes eu tinha aqueles celularzinho que era época, só fazia aquelas ligações. Era a única tecnologia que eu utilizava antes de entrar como professor. Aí depois que eu entrei no intercultural eu, talvez pela necessidade acadêmica mesma, eu tive contato mais frequente com o computador, e até antes disso eu dominava alguns programas do Windows Word, Power Point, Excel, mas eu me aprofundi mais na necessidade do planejamento das aulas, inclusive até utilizar as imagens por via data show, essas coisas todas. Aí foi necessidade

mesmo, realmente quando entrei na sala de aula e também no momento acadêmico que me trouxe mais presente o computador, o gravador e até máquina fotográfica. Inclusive alguns programas que existem para fazer trabalhos, editor de vídeo, editor de fotos, essas coisas mais, não é somente o computador em si, mas existem várias outras ferramentas que existe nela que facilitam muita coisa (U. SURUÍ, 2016).

Mais aqui na universidade eu comecei a usar tecnologia como computador tem poucos anos também, pouco tempo que eu trabalhei. Quando eu entrei aqui no Intercultural, aí que eu comecei a mexer com os computadores, fazer pesquisa, aí que eu comecei a utilizar as tecnologias (V. ORO NAO', 2016).

A utilização do computador passa a ser um resultado daqueles e daquelas que ingressam na universidade, como afirmam os fragmentos acima. Conforme a fala do acadêmico U. Suruí, usar o computador e outras tecnologias: “foi necessidade mesmo”, a universidade impulsiona a buscar novos conhecimentos e minimamente a utilizar o computador e outras tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A partir das falas, vamos conferindo que a utilização das tecnologias digitais na formação destes acadêmicos acontece pela necessidade, visto que, são exigidos trabalhos como relatórios, resumos, textos dissertativos, entre outros digitalizados e com as normas da ABNT. Os softwares como Word, Power Point, Excel, editor de vídeo, editor de fotos, assim como os hardwares data show, computador, o gravador, máquina fotográfica são utilizados na aldeia e na universidade a partir da necessidade de trabalhar com os estudantes indígenas e na elaboração dos trabalhos e apresentações dos seminários da graduação.

Quando necessário, as tecnologias são utilizadas para fazer pesquisas nas comunidades indígenas, principalmente com os mais velhos das comunidades. Essas pesquisas se referem à história do contato, mitos, danças, rituais, festas, língua, produção de artesanatos, entre outras, que os acadêmicos buscam registrar esses saberes e práticas que formam a cultura de cada etnia, visto que, na maioria delas, esses conhecimentos aparecem apenas na oralidade e na memória dos mais idosos da comunidade.

A universidade coloca à disposição dos acadêmicos novos desafios e aprendizagens, que não haviam sido possíveis em outros espaços de formação. A fala do entrevistado E. Sabanê também evidencia essa afirmação, ao destacar que:

Aqui na UNIR aprendi a usar tecnologia que eu nunca tinha mexido como GPS, máquina fotográfica, filmadora, até a câmera não tinha usado, aqui que aprendi a utilizar esses materiais de tecnologia. Até o celular de tecla eu não conseguia mexer, depois que vim para cá os companheiros ensinaram e ajudaram “é assim que mexe” e aprendi e conheci esses materiais (E. SABANÊ, 2016).

As tecnologias digitais possuem diferentes recursos e possibilidades que, em alguns casos, quando explorados por grupos que trocam experiências e descobertas, viabilizam um amalgamado de aprendizagens e somam conhecimentos, ao contrário daqueles que buscam explorar isoladamente. Além da ajuda dos professores da universidade no processo de aprendizagem das tecnologias digitais, a fala apresenta ainda a ajuda que um acadêmico dá ao outro, possibilitando a aprendizagem daquele que ainda não dominava tal tecnologia. A cooperação é uma das principais formas de troca de conhecimentos da atualidade, quando as pessoas e os grupos aprendem e ensinam em rede. Na medida em que surgem os relatos, podemos perceber que ainda há necessidade de ampliar o uso e aplicação das tecnologias na formação dos acadêmicos indígenas, pois as falas apresentam “digitalizar, realizar trabalhos, fazer apresentação e pesquisar na internet”. É preciso também, se pensar na utilização pedagógica dessas tecnologias e na viabilidade ou não de utilizá-las nas comunidades indígenas.

Contribuindo nessa discussão, Pretto (2011) afirma que as atividades que envolvem os processos colaborativos para a educação precisam ser desenvolvidas nas escolas, juntamente com professores e estudantes, por meio das tecnologias. Para o autor, os aparatos tecnológicos desenvolvidos historicamente devem potencializar a construção de práticas sociais que melhorem as relações de cooperação entre as diferentes pessoas, no âmbito educacional. Além de promover a comunicação, interação e distribuição de conhecimentos e informações, as tecnologias digitais podem sensibilizar no processo de colaboração e cooperação entre os sujeitos das diversas culturas indígenas.

Os dados da pesquisa, apresentam ainda que, há três acadêmicos que começaram a usar as tecnologias digitais durante a formação do Projeto Açaí. Essa formação inicial do magistério indígena também contribuiu para iniciar a inclusão digital desses acadêmicos indígenas, como podemos constatar nas falas:

Eu comecei a utilizar algumas tecnologias no dia a dia nas etapas do Projeto Açaí. Eu também fiquei pouco tempo no Projeto Açaí, apenas a primeira etapa e segunda etapa. Aí depois na terceira etapa eu vim para faculdade do Intercultural na UNIR (E. SABANÊ, 2016).

Desde o Açaí e ajudou muito, de lá até aqui. E depois que veio para a universidade a gente continuou aprendendo (M. ARARA, 2016).

Como essa formação antecede a graduação no DEINTER, esses acadêmicos tiveram os primeiros contatos e manuseios com as tecnologias digitais durante o Projeto Açaí. Ao

ingressarem na universidade deram continuidade às aprendizagens, ampliando os conhecimentos para a utilização das tecnologias digitais no âmbito da escola e da academia. As tecnologias usadas na formação inicial do Projeto Açaí foram novidade para muitos professores indígenas:

Eu estudei primeiro no projeto Açaí, eu terminei o Ensino Médio lá, no Projeto Açaí I, aí eu mexia um pouquinho no computador lá também no curso. E aprendi muitas coisa que não conhecia, quando estava participando do curso. Conheci vários parentes que não conhecia tecnologia e eu não sabia que tinha vários parentes assim, no curso conheci tantas pessoas que não conhecia (M. KARITIANA, 2016).

Nessa fala o acadêmico demonstra como ficou surpreso ao descobrir que, assim como ele, haviam outros professores indígenas, em processo de formação, que desconheciam as tecnologias digitais. No referencial teórico desta pesquisa Day (1999), afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento do professor deve ser contínuo, já que a sociedade, as pessoas que nela se encontram inseridas e as formas de se relacionar no universo, também estão em constantes transformações. Os aprendizados dos professores nos cursos de formação devem ir ao encontro das necessidades e condições das escolas, para que evite o processo de imposição não indígenas. É preciso ouvir os acadêmicos, quanto as suas experiências com as tecnologias digitais, a partir da formação, analisando quais tecnologias estão mais presente entre os indígenas e como elas poderiam oferecer contribuições na educação escolar da etnia.

De acordo com os dados, pode-se perceber que, os dez acadêmicos entrevistados já tiveram contato com as tecnologias digitais e as utilizam, tanto para a vida pessoal como profissional. Evidencia também que as instituições formadoras de professores como o Projeto Açaí e a UNIR são as principais promotoras de envolvimento dos acadêmicos com essas mídias tecnológicas.

A acadêmica entrevistada M. Arara afirma que os professores têm auxiliado e estimulado a utilização, para pesquisar, produzir os trabalhos, leituras e aprendizagens das tecnologias digitais, segundo ela: “O uso das tecnologias na faculdade, os professores incentivam muito, eles ficam cobrando ‘vocês têm que usar as tecnologias porque vocês são professores formados’ e vemos que temos que saber utilizar”. A utilização envolve também o desenvolvimento de espaços para comunicação de ideias, propostas, práticas pedagógicas e conhecimentos, aponta Kenski (2007). Os professores da universidade têm autonomia para cobrar dos acadêmicos indígenas que aprendam utilizar as tecnologias, mas é importante refletir até que ponto esses aprendizados são importantes, se as escolas indígenas não dispõem de

materiais tecnológicos digitais e nem laboratórios. A universidade deve também ser um espaço de debate e discussão, para não impor sobre as culturas indígenas um modelo de educação distante da realidade e condições existentes. Pelo contrário, cabe a ela partir dos interesses das comunidades e buscar formar professores indígenas capacitados para atuarem de acordo as especificidades e demandas da sua etnia, aponta o PPC (2009).

Essa forma de mostrar, explorar os recursos oferecidos pelas tecnologias e encorajar os acadêmicos e as acadêmicas ao seu uso influenciam na percepção dessas tecnologias. Para Day (1999), as experiências vividas comprometem na maneira do professor atuar diante de um determinado contexto:

[...] A exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem focalizar a origem das crenças, valores, e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas atuais sobre o ensino e sobre o que é “ser-se” professor (DAY, 1999, p. 67).

O professor vai se formando gradativamente, na medida em que vivencia novas aprendizagens e realidades. E a universidade colabora para formar professores sensibilizados com a importância de utilizar as tecnologias digitais na formação docente e posteriormente para prática pedagógica dos professores nas escolas indígenas. Embora não seja uma regra, as práticas dos professores da universidade refletem na prática dos acadêmicos indígenas, professores em suas respectivas comunidades. Além de assumir o papel da docência, possuem responsabilidade políticas, que lhes incumbem de analisar as inovações que estão chegando às terras indígenas, pois segundo Maher (2006, p. 52):

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Dessa forma, os cursos de formação poderão ajudar aos professores indígenas a avaliarem se as tecnologias digitais são necessárias ou não no desenvolvimento da educação escolar das aldeias, trazendo para a reflexão as condições estruturais das aldeias, aquisição, instalação e manutenção dos aparelhos. A universidade precisa inserir as tecnologias na

formação dos indígenas, não como uma imposição, mas em consonância aos anseios e necessidades dos processos de ensino e aprendizagens das comunidades.

Após a identificação dos ambientes que os acadêmicos começaram a utilizar as tecnologias digitais, procuramos saber dos mesmos, quais as tecnologias digitais que possuem na escola, onde lecionam ou lecionavam. O Quadro 5 apresenta as tecnologias que estão presentes nas escolas das etnias indígena pesquisada.

Quadro 5- As tecnologias presentes nas escolas indígenas da pesquisa

Etnias	Tecnologias	Acesso à internet
Oro Nao´	Computador, impressora e data show	Não
Sabanê	Computador e impressora	Não
Tuparí	Computador, impressora e máquina fotográfica	Não
Arara	Computador e impressora	Não
Zoró	Computador, impressora, filmadora, máquina fotográfica, data show, caixa de som, gravador, microfone e televisão	Sim
Karitiana	Computador e impressora	Não
Suruí	Computador, impressora, filmadora, máquina fotográfica, data show, caixa de som, gravador, microfone e televisão	Não

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2016).

Os dez acadêmicos e acadêmicas participantes da pesquisa são provenientes de sete etnias distintas; Oro Nao´, Sabanê, Tuparí, Arara, Zoró, Karitiana e Suruí. Há um equívoco, por parte de algumas pessoas desprovidas de conhecimento da cultura indígena, em acreditar que todos indígenas possuem a cultura homogeneizada, com mesma língua, tradição, crenças, entre outros, Grupione (2008). Entretanto, cabe ressaltar que cada etnia é formada por singularidades, que embora em alguns casos se aproximem, são distintas e possuem peculiaridades. Com o uso das tecnologias na escola não é diferente, visto que, cada comunidade indígena possui uma realidade e está inserida num contexto social, cultural e geográfico distinto, que ora facilita a utilização das tecnologias no dia a dia, ora impossibilita.

Conforme o Quadro 5, podemos observar que todas as etnias da pesquisa possuem computadores e impressoras nas escolas. Esses equipamentos foram adquiridos por meio do ProInfo (2007), que encaminhou a cada escola indígena os cinco computadores com aparelhamentos necessário para montar um laboratório de informática.

Porém, a distribuição desses equipamentos, foi realizada sem fazer um levantamento das condições geográficas e estruturais das escolas, além de não levar em consideração as peculiaridades de cada aldeia. Segundo as informações disponibilizadas pelo ProInfo (2016), a responsabilidade de fazer a compra, distribuição e instalação dos equipamentos, fica na

responsabilidade dos governos locais, ou seja, as prefeituras e governos estaduais, o fornecimento da infraestrutura das escolas. Dessa forma, a construção de uma sala apropriada às necessidades do laboratório é indispensável para a recepção dos equipamentos (Brasil, 2016), visto que, ainda não foram construídas, mesmo as escolas já tenham aderido ao programa. O ProInfo se divide em ProInfo Rural (que atende as escolas situadas nas áreas rurais, sítios, etc.) e ProInfo Urbano (atende as escolas situadas nas áreas urbanas), no caso das escolas indígenas pesquisadas, todas estão situadas na área rural. As condições que uma escola precisa oferecer para receber o laboratório pelo programa são: ser uma escola de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); ter mais de trinta estudantes matriculados; possuir energia elétrica e; não possuir um laboratório de informática.

Entretanto, os dados da pesquisa demonstram que todas as sete escolas receberam computadores (CPU e monitor), todavia a maioria não possui sala montada com as especificidades de um laboratório de informática e apenas a escola das etnias Zoró e Suruí têm uma sala de aula que foi adaptada para colocar os equipamentos e proporcionar o usufruto dos mesmos, ainda que, restrito, pois apenas a escola Zoró possui acesso a internet. Nas demais cinco escolas, os equipamentos ficam amontoados no canto da sala de aula, impossibilitados de ser utilizados. A Figura 2 demonstra esta constatação.

Figura 2 - Armazenamento dos equipamentos encaminhados pelo ProInfo em uma escola indígena



Fonte: Fotografia de Abraão Oro Waran (2016).

Pode se perceber que nestes casos do ProInfo Rural não houve uma sincronia entre o programa com os estados e municípios responsáveis pela construção da infraestrutura para atender as demandas das escolas indígenas. Enquanto esses descasos são realizados, são danificados equipamentos, são gastos recursos públicos de forma ineficiente, são causados constrangimentos aos diretores, que recebem os recursos em escolas que não dispõem de local para disponibilizá-los à comunidade escolar e também é causado incomodo aos professores e estudantes, que ficam impossibilitados de utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

O uso da internet também é restrito, visto que, apenas uma escola, da etnia Zoró possui acesso à rede mundial. Conforme o acadêmico T. Zoró a qualidade da internet não é muito animadora, segundo ele: “A própria internet, nós temos, mas não é muito boa, muito longe da cidade, acaba não sendo muito boa”.

Silva (2003) e Kenski (2013) discutem sobre a desigualdade do país com relação à distribuição do acesso à internet entre as regiões brasileiras, destacando que a região norte é a que possui o menor nível de acesso. Para os autores, aqueles que acessam, na maioria dos casos, estão situados nos centros urbanos e possuem condições econômicas de se apropriarem das tecnologias digitais e outros aparelhos tecnológicos. Apontam ainda que a exclusão digital vem ocorrendo até mesmo nas escolas e demais instituições educativas, onde uns possuem acesso à internet e outros (a maioria) não.

Para explicar as diferenças e desigualdades de acesso nos diversos ambientes e regiões, Silva (2003, p. 14) utiliza uma metáfora que se aproxima da realidade vivenciada por professores e estudantes nas escolas indígenas. Conforme o autor:

O problema é que, num país tão desigual como o Brasil, aqueles oceanos informacionais da internet vão sofrendo restrições cada vez maiores em termos de presença e de utilização na vida concreta das pessoas. Metaforicamente falando, conforme a classe social do indivíduo e a região onde ele habita, aqueles vastos e velozes oceanos transformam-se em mares e vão se estreitando até se transformarem em rios, lagoas, ribeirões, riachos, fios d'água, meras poças d'água [...] ou, então, o que vale para determinadas regiões brasileiras, como leitos secos onde não existe “água” informacional nenhuma, nem impressa e muito menos virtual.

A realidade de algumas comunidades indígenas se aproxima desses “leitos secos”, impossibilitando que os professores dessas instituições escolares utilizem as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Discorrendo nesta discussão, Moran (2007, p. 10) afirma que: “Quanto mais distante a escola está das grandes cidades, mais dramática é a exclusão digital”.

E essa é a situação vivenciada pela maioria das escolas indígenas do Estado de Rondônia, que precisa ser repensada, a fim de encontrar uma solução para essas desigualdades digitais.

Entre as dez escolas citadas na pesquisa, há uma situada na comunidade da etnia Sabanê que também recebeu os materiais tecnológicos para o laboratório de informática, mas a entrevistada I. Sabanê, fala que não possui energia elétrica na aldeia e que a escola apenas recebeu esses equipamentos, sem previsão de construção de uma sala destinada ao laboratório e do acesso à energia elétrica à comunidade. Contribuindo nesta discussão, Moran (2007, p. 9) afirma que: “Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena, os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais”. Essa passa a ser uma crescente preocupação, diante do contexto social, econômico e cultural, que exige um profissional atualizado com os aparatos tecnológicos e culturais das classes hegemônicas.

Na medida que se promove a reflexão sobre as tecnologias e seu uso e aplicabilidade nas escolas, chega-se à hipótese que: pensar um laboratório de informática nas comunidades indígenas é indispensável para levar em consideração todas as questões apresentadas anteriormente. Caso contrário, tem-se o risco de não ter sucesso e gastar recursos que poderiam ser aplicados de maneira mais apropriada. A não utilização dessas tecnologias digitais passam a ser decorrente da falta de condições estruturais e tecnológicas das escolas indígenas e o professor, neste contexto, fica impossibilitado de utiliza-las no processo de ensino e aprendizagem.

Ao trazer as falas dos acadêmicos participantes do estudo, referente ao uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena, pôde evidenciar as variadas realidades e situações vivenciadas pelos educadores, que dificultam grandemente, oferecer aos seus estudantes uma aprendizagem que caminhe junto às inovações tecnológicas. Contando parte dessa trajetória, G. Tuparí (2016) narra que: “A partir de quatro anos de carreira de professor eu já comecei a usar algumas tecnologias, como máquina fotográfica, que era mais fácil de chegar até nossas aldeias e computador, notebook, por exemplo, eu comecei a usar há pouco tempo”. Nesse caso, o acadêmico foi progredindo seu uso das tecnologias e não desistindo de ter diferentes aprendizagens com as tecnologias digitais, embora houvessem dificuldades.

Analizando sob outras perspectivas, o acadêmico U. Suruí assinala que as tecnologias, na maioria das situações, começam a ser utilizadas pelas necessidades que envolvem as relações sociais e escolares. Em sua entrevista explica que:

Eu vejo as tecnologias com um olhar bem diferente, a tecnologia é uma ferramenta de trabalho, você necessita daquilo diante de uma demanda que se tem. É diferente de eu ter um computador pessoal em casa, ter por vaidade. Para mim mesmo é uma necessidade, então eu vejo que existe esses dois pensamentos. E aí eu vejo a presença das tecnologias com um olhar bem positivo nesse sentido, eu vejo que é indispensável o uso das tecnologias no momento que estamos vivendo, no Século XXI (U. SURUÍ, 2016).

Essa fala expressa a apreensão do professor em perceber as mudanças que estão ocorrendo, a partir de expansão e ampliação das tecnologias digitais e buscar utilizar as mesmas nas práticas pedagógicas da escola indígena, visto que há necessidade de adequar o ensino e aprendizagem. Dialogando com o acadêmico U. Suruí, Brunner (2004, p. 48), apresenta que: “Não é possível saber exatamente de que maneira as NTIC transformarão os cenários em que se desenvolverá a educação do futuro. Mas, quase ninguém duvida de que elas mudarão a atual estrutura da empresa educacional, assim como seus modos de operação”. A instituição escolar passou por mudanças e continua em meio a constantes modificações, exigindo desses professores indígenas que também busquem formação continuada e capacitação.

Os recursos pedagógicos tradicionais não são desprezados, na medida que, ainda possam contribuir com a educação escolar. Entretanto, as tecnologias digitais trazem contribuições que devem ser apropriadas pelos educadores, a fim de desenvolverem uma prática pedagógica que vá ao encontro da realidade dos estudantes e do contexto que se encontram. E o professor precisa se sensibilizar da necessidade e estar sempre buscando métodos, recursos e práticas que contribuam no ensinar e aprender.

Eu vejo que hoje a gente não pode trabalhar só no quadro, e tem que mudar o ritmo de ensino das crianças, tentar fazer outro método para as crianças aprender, por isso não dá para ensinar só no quadro, hoje você tem que buscar um meio de fazer a criança aprender mesmo (M. Oro Nao', 2016).

Essa fala expressa que há uma percepção das novas exigências para a prática do professor e o novo perfil de estudantes, que possuem outro ritmo de aprendizagem. E conforme o fragmento “[...] hoje você tem que buscar um meio de fazer a criança aprender mesmo”, da fala acima, evidencia-se o reconhecimento da responsabilidade que um educador possui de proporcionar momentos de aprendizagens aos estudantes.

Entre as tecnologias presentes nas escolas indígenas, com energia elétrica e que possibilita o acesso à rede mundial, o computador é o mais utilizado. Para o entrevistado T. Zoró (2016):

[...] os computadores da escola da aldeia tem contribuído bastante sim no uso das tecnologias, não só os computadores em si, mas a internet lá na aldeia facilitou mais ainda o trabalho dos professores, mais para os alunos também que precisam fazer pesquisa, fazer os trabalhos.

Autores como Sancho (1998), Castells (1999), Kenski (2003, 2007), Pais (2010), entre outros, compartilham dessa concepção que as tecnologias digitais trouxeram contribuições para o ensinar e o aprender. Todavia, os professores também passaram a ter novos desafios, e buscar atualizar suas práticas pedagógicas. Conforme Pais (2010, p.43), “A inserção do uso do computador na educação escolar, além de trazer benefícios específicos, traz também dificuldades a serem superadas por todos aqueles que pretendem continuar no exercício de sua cidadania”.

A presença das tecnologias na educação também não está livre de bifurcações. Desse modo, ao discutir sobre as tecnologias digitais na educação escolar indígena, os entrevistados apontam que sua presença na escola tem trazido consequências boas e ruins.

Eu, particularmente, vejo que tudo tem o lado positivo e no mesmo tempo negativo. Como eu falei antes, as tecnologias têm contribuído bastante, tem resultados positivos sim, porque através do uso dos computadores, do uso da internet, hoje nós estamos fazendo algumas coisas falando da cultura, tendo algumas histórias escritas pelos alunos e professores, conhecendo outros povos, isso é o resultado positivo que eu acho que nós tivemos por meio do uso dessas tecnologias. O resultado negativo que eu considero, muitas das vezes, com internet na aldeia os alunos, eu vi um ano que saiu muita reclamação sobre isso, o uso dos celulares na sala de aula pelos alunos isso acabou atrapalhando as aulas lá, e os alunos não conseguiam prestar muita atenção nas aulas porque ficavam no Facebook, no WhatsApp, se eu não me engano foi no ano passado ou retrasado que saiu muito reclamação sobre isso. Isso eu acho que é o resultado negativo dessas tecnologias (T. ZORÓ, 2016).

Este relato possibilita analisar na primeira parte, ao apresentar os pontos positivos que: o acadêmico confirma os subsídios que as tecnologias (principalmente o computador) têm oferecido à escola, onde, por meio delas, estudantes e professores divulgaram informações sobre o povo e interagem com outras culturas. O computador conectado à rede, na escola indígena, permite que professores e estudantes sejam protagonistas da história e realidade de seu povo, mostrando sua cultura, suas tradições, suas realidades, entre outras.

Tão importante quanto a divulgação da comunidade é a interação, apresentada na fala, entre a cultura indígenas e os demais povos e grupos que passam a se conhecer por meio das redes sociais. Corroborando, Pais (2010, p.124) afirma que: “A interatividade permitida pela utilização das redes digitais representa uma nova concepção de fronteira, redefine o sentido

atribuído a noção estática dos limites geográficos e contribui para a superação da distância vinculada ao próprio espaço físico”. Mesmo que as comunidades estejam distantes dos centros urbanos e das demais aldeias, há a possibilidade de dialogarem em tempo real.

Por outro lado, na segunda parte, a fala de T. Zoró também apresenta as consequências, que ele considera negativas das tecnologias na escola indígena. Ele cita que os celulares conectados à internet permitem que os estudantes acessem as redes sociais, como Facebook e WhatsApp, durante as aulas, deixando de prestar atenção aos conteúdos estudados. Essa situação é vivenciada pelas escolas públicas ou privadas, universidades, cursos de aperfeiçoamento, entre tantos outros espaços educativos e de formação, chegando ao ponto de ser proibido em alguns espaços. Esse fato não é particular das escolas indígenas, mas é responsabilidade dos professores indígenas e não indígenas utilizarem métodos e formas apropriadas para que essas não comprometam o processo de ensino e aprendizagem. Diante das TIC na sala de aula, os professores precisam envolver o uso das mesmas, de maneira que contribuam para enriquecer o que estiver sendo estudado no momento da aula.

Destacando ainda, as consequências quanto ao uso das tecnologias na escola indígena, o acadêmico entrevistado T. Zoró afirma que o uso das tecnologias passa por outras circunstâncias que impedem sua utilização no desenvolvimento dos estudos.

Nessa escola que eu estudei e que eu trabalhei um pouco lá também, tem algumas coisas que dá para usar na sala de aula, os vídeos, o data show, mas isso não é sempre, porque depende muito dos equipamentos. Às vezes, a SEDUC manda, por exemplo, data show que chega lá e os professores usam uma semana e depois acaba acontecendo alguma coisa que precisa consertar e a SEDUC demora muito para trazer de volta. Tem isso, tecnologia, mas é meio difícil (T. ZORÓ, 2016).

Há recursos tecnológicos digitais, porém falta agilidade na manutenção e recuperação dos aparelhos por parte dos órgãos governamentais, responsáveis pela assistência técnica. Moran (2007, p. 8) afirma que “A educação é um processo complexo, que depende de consciência e ação política e estratégica constante e continuada de todos os governantes e gestores”, sendo necessária que ambos, professores e governantes, busquem melhorar o cenário da educação brasileira.

Embora, haja situações adversas para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores indígenas, faz-se necessário continuar reivindicando que os responsáveis legais possam fazer sua parte, (consertando e enviando materiais e recursos) para que os professores

e estudantes possam ter acesso às tecnologias digitais e a uma educação adequada às realidades culturais e sociais do seu tempo.

As falas dos entrevistados e das entrevistadas evidenciam que são a favor do uso das tecnologias digitais no processo de ensinar e aprender, assim como na formação. Netto (2005) apresenta que as tecnologias, principalmente o computador, podem ser ferramentas que colabora sobremaneira na sala da aula ou em qualquer ambiente distinto. O autor contribui ainda afirmando que: “[...] No entanto, a decisão sobre o uso de novas tecnologias de (in) formação na escola, depende da visão que o educador tem sobre o que é ensinar, o que é aprender e como se constrói conhecimento” (NETTO, 2005, p. 27). Nesse sentido, para saber lidar com essas questões, o professor precisa passar por formações específicas e continuadas que tragam reflexões e esclarecimento que norteiem suas ações para utilização das tecnologias digitais de maneira adequada, impulsionando o desenvolvimentos dos estudantes nos processos de construção e apropriação do conhecimento.

Entendemos que a educação escolar indígena possa ter as tecnologias digitais como recursos didáticos que ampliem seus processos pedagógicos. Todavia alertamos o fato da universidade não impor sobre as comunidades indígenas um modelo de formação estereotipado, sem levar em consideração a realidade e anseios interculturais que permeiam cada etnia. Escrevendo neste contexto, Grupione (2006, p. 106), contribui ao afirmar que:

A urgente tarefa de formação inicial completa de docentes indígenas, em nível médio e superior, não pode se fazer descolada da discussão da escola indígena e de seu currículo, de forma que estejam os primeiros preparados para oferecer aos seus parentes, dentro das terras indígenas, a totalidade da educação básica, ou seja, a continuidade ao Ensino Fundamental (5a. a 8a. séries) e o Ensino Médio, segundo as realidades e necessidades imediatas e de longo termo formuladas por estas sociedades.

Um modelo de educação, com instrumentos tecnológicos digitais, que despreze a realidade das escolas indígenas, corre o risco de se tornar ineficaz. E, se as escolas indígenas não possuem condições físicas e estruturais para utilização das tecnologias digitais, talvez seria hora das universidades repensarem a formação dos seus acadêmicos, buscando outras tecnologias e recursos.

Na próxima categoria abordaremos as habilidades tecnológicas que foram oferecidas aos participantes da pesquisa no processo de formação no Ensino Superior.

4.3 As habilidades oferecidas no processo de formação acadêmica dos professores indígenas para o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena

Conforme apresentado anteriormente, todos os participantes da pesquisa são professores indígenas que atuaram ou que ainda atuam como docentes nas escolas de suas respectivas comunidades. E o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, oferecido pelo DEINTER foi para esse grupo⁸ um espaço de formação inicial, possibilitando novas aprendizagens e descobertas no processo de ensinar e aprender principalmente àquelas relacionadas às tecnologias e valorizando as diferentes culturas e contextos da educação escolar indígena.

O desenvolvimento, ampliação e presença das tecnologias digitais proporcionaram transformações entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade. Behrens, Masetto e Moran (2000), analisam que estamos vivendo na sociedade da informação, onde a instituição escolar e seus profissionais precisam ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. E os cursos de formação de professores poderão contribuir neste processo, proporcionando uma formação consistente e apropriada a cada realidade.

Para Behrens, Masetto e Moran (2000, p. 61), “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Desta forma, evidenciamos que há necessidade de refletirmos sobre a da formação inicial e continuada dos professores indígenas e não indígenas, a partir das tecnologias digitais que compõem o ambiente que se encontram inseridos.

Como o virtual e o material compõem os espaços de formação, o professor, independentemente da cultura, poderá se apropriar dos conhecimentos necessários para desenvolver uma prática pedagógica que auxilie aos estudantes na construção e assimilação dos conhecimentos. Para Pais (2010, p. 26): “A atuação do professor, mesmo por uma dinâmica virtual, deve atentar para o lançamento da base sobre a qual se lança a busca do saber”. Posteriormente serão apresentadas as falas dos entrevistados e das entrevistadas, referente à contribuição da universidade no processo de formação dos acadêmicos indígenas.

O termo habilidades é utilizado nesse estudo para se referir ao conjunto de ações, desenvolturas, aplicações, manuseios das tecnologias digitais, pelos acadêmicos participantes. Assim, a pesquisa empírica identificou aquelas habilidades que foram apreendidas pelos

⁸ Para outros acadêmicos e acadêmicas o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, do DEINTER se constituiu na formação inicial, entretanto como esses professores já exercem suas profissões a formação oferecida por esse departamento passa a ser a continuada.

acadêmicos indígenas no processo de formação na universidade, para o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena.

Na UNIR aprendi a usar GPS, máquina fotográfica, filmadora, até a câmera não tinha usado, aqui que aprendi a utilizar esses materiais de tecnologia (E. SABANÊ, 2016).

Porque primeiro eu dependia muito das coisas, sem poder fazer digitação, por exemplo, digitar foi muito ruim, aí depois eu comecei a digitar e ficou tudo mais razoável do que antes (I. SABANÊ, 2016).

O contato com as tecnologias digitais passa a ser inevitável na formação e esses acadêmicos e acadêmicas começam a utilizar os recursos no processo de formação por necessidade. Para alguns acadêmicos o uso das tecnologias está mais limitado que outros, como a I. Sabanê, que, ao ser questionada quanto à utilização das tecnologias em sua formação, evidencia que aprendeu a digitar. E como na aldeia dela, ainda não possui energia elétrica e nem laboratórios de informática, a utilização das tecnologias estão restritas aos espaços urbanos, em especial a universidade. Neste contexto, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, enquanto curso específico para atender às demandas de formação docente das comunidades indígenas poderá repensar até que ponto professores que vivem em escolas sem condições básicas para utilização de tecnologias digitais devem se apropriar desses conhecimentos na formação, com objetivo de não impor à formação desses professores conhecimentos e saberes prontos, mas permitir que eles possam construir uma formação sólida, para atender às demandas e condições de suas escolas.

As tecnologias, em especial as digitais, apresentam desafios aos professores, assim como, impulsionam formas e práticas de ensino: “Elas permitem a individualização da trajetória educacional e conferem importância à novas matérias e às novas competências, como a capacidade de encontrar, de tratar e de fornecer rapidamente informação (domínio da informação) ou a capacidade de resolver problemas” (DELORS, 2005, p. 207). A partir do uso das tecnologias digitais o professor passa a ter mais autonomia para pesquisar outras experiências e metodologias de aplicação dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola. E os professores da universidade também contribuem para essa formação:

Cada professor, mesmo que dava aula para gente, ficava ensinando utilizar, filmadora e a gente aprendeu com o João, computador a gente fez um pouco com Joaci, agora a gente está fazendo com o professor Genivaldo, como montar trabalho, atividade para levar para sala de aula, máquina fotográfica (M. ARARA, 2016).

Além de ensinar no manuseio dessas tecnologias, desde ligar o computador, os professores universitários mostram algumas possibilidades aos estudantes como utilizar as tecnologias para construir materiais, atividades e inovar com os trabalhos desenvolvidos na sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem. Com a ampliação das discussões e práticas com o uso das tecnologias digitais no processo educativo, os professores indígenas vão criando autonomia e acrescentando novas práticas pedagógicas ao seu dia a dia:

Eu uso muito para procurar na internet a questão de material para as crianças da alfabetização. Hoje eu tenho 6 livros de alfabetização que trabalho em sala de aula, eu vejo que isso me facilitou muito. Hoje eu tenho outros materiais como impressora que me facilitou mais ainda, não só na questão de materiais didáticos como também na montagem de filme, hoje eu tenho seis filme já editado, que está na minha aldeia. Eu estou com um projeto de resgate cultural da dança tradicional do povo Oro Nao' e isso ajudou muito, se não tivesse não teria feito nada desse trabalho (M. ORO NAO', 2016).

A formação acadêmica na universidade, o incentivo dos professores universitários e a necessidade acadêmica foram fundamentais para inserção desses acadêmicos (na universidade) e professores indígenas (na aldeia) nos contextos da educação e das tecnologias digitais. Esses fatores deram aos professores indígenas autonomia para pesquisarem e criarem seus materiais didáticos, passando a utilizá-los nas aulas, conforme afirma o professor M. ORO NAO'. Para alguns autores “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar junto fisicamente e virtualmente.” (BEHRENS; MASETTO; MORAN, 2000, p. 8). Essa realidade ainda está distante da maioria das escolas indígenas devido às condições de acesso e infraestrutura das escolas, mas alguns professores já vêm utilizando as tecnologias digitais para pesquisar e preparar materiais que serão utilizados nas aulas, na escola indígena.

Entretanto, para alguns acadêmicos as habilidades adquiridas na formação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural foram complementares, pois eles já haviam se apropriado desses conhecimentos em outras oportunidades.

Na verdade, nessa disciplina eu vi o que já tinha aprendido em outras oportunidades, mas uma coisa muito importante como acadêmico, eu aprendi um pouco, mas não muito ainda, como editar os trabalhos, fichamento e resumos dos textos, formatação, eu não aprendi em outros espaços, eu aprendi aqui nessa disciplina (T. ZORÓ, 2016).

Particularmente eu não adquiri nenhuma habilidade a mais ou além do que já sabia, pessoalmente tudo aquilo que eu já sabia os professores das disciplinas passavam para a gente, eu não sei os outros alunos, me refiro a mim (U. SURUÍ, 2016).

Com relação ao uso das tecnologias digitais, a realidade desses acadêmicos é diferente dos demais que participaram da pesquisa, visto que, eles as utilizavam (para fazer trabalhos, formatar textos, entre outras habilidades), anteriormente ao ingresso na universidade por meio das associações, projetos e recursos tecnológicos presentes nas aldeias. Ao contrário daqueles que só tiveram acesso após o ingresso no Ensino Superior, esses acadêmicos utilizam as tecnologias digitais desde o Ensino Médio. Porém é preciso chamar atenção que a utilização das tecnologias digitais na formação dos professores indígenas precisa ser explorada com caráter didático pedagógico, em consonância com as possibilidades das escolas presentes nas comunidades. Ao se reportarem ao uso das tecnologias na formação do Ensino Superior os acadêmicos têm focado em digitar, fazer trabalhos, ler, fazer resumos, entre outras. Mas, conforme Grupione (2006), as tecnologias devem oferecer aos professores indígenas possibilidade de criar seus materiais pedagógicos, com suas especificidades, seja eles on-line ou off-line.

Para alguns acadêmicos e acadêmicas a universidade representa um espaço que inicia – visto que, ainda há necessidade de ampliar os recursos, espaços e principalmente a utilização prática e teórica das tecnologias digitais pelos acadêmicos indígenas – a promoção da inclusão digital, e oferece as condições físicas e estruturais básicas ao acesso à internet, assim como o manuseio dos aparelhos tecnológicos. Pretto (2001) destaca a necessidade de promover a inclusão digital nos diferentes segmentos da sociedade, permitindo que os cidadãos e cidadãs não se limitem a ser consumidores de produtos e informações, mas que sejam sujeitos plenos, participando do mundo contemporâneo com ética, autonomia e poder de escolha e decisão. Assim, há necessidade de investir na formação dos indígenas e buscar políticas públicas que ofereçam infraestruturas e equipamentos nas comunidades, para que a inclusão digital seja consolidada.

Contribuindo na reflexão sobre o processo de inclusão e exclusão digital enfrentada pelos acadêmicos indígenas, Castells (2005, s. p.) esclarece que:

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta

é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

A partir das entrevistas constatamos que as escolas indígenas passam pelos três tipos de exclusão. E que o professor indígena chega até a universidade sem dominar a utilização básica das tecnologias digitais devido à condição estrutural e de aparelhamento tecnológico que não funcionam na maioria das escolas indígenas. Nos processos de formação indígena, a universidade poderá auxiliar a superação da terceira exclusão digital, criando espaços para discussão do uso pedagógico dos recursos on-line e off-line oferecidos a partir do uso dos computadores.

As habilidades adquiridas pelos acadêmicos indígenas na formação, para uso das tecnologias digitais poderá ajudá-los a compreender as transformações e mudanças tecnológicas, presentes em algumas escolas, assim como as atuais exigências educacionais que requerem das universidades um professor capaz de atender as demandas escolares, em meio as mudanças.

Conforme Libâneo (2007), esse professor deverá ajustar sua didática e práticas pedagógicas às novas realidades que envolvem a sociedade, o conhecimento, o aluno e os meios de comunicação. O autor aponta, ainda, a importância do professor ter minimamente a capacidade de “aprender a aprender” com seus estudantes e demais professores, de desenvolver habilidades comunicativas, dominar a linguagem formal e informal presentes nos meios de comunicação e desenvoltura para articular as aulas e atividades pedagógicas com as mídias e multimídias. O desenvolvimento dessas habilidades dos acadêmicos indígenas devem ser realizados, segundo a concepção de Moran (2007), como um espaço de desenvolvimento e humanização, onde se compreenda as tecnologias como meios e caminhos necessários para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Essas habilidades e aprendizagens proporcionadas pelas tecnologias digitais aos acadêmicos indígenas contribuiu também para divulgação de suas culturas, lutas e reivindicações.

4.3.1 As tecnologias para divulgação da cultura e das lutas e reivindicações

As tecnologias digitais ofereceram para os acadêmicos indígenas no processo de formação outras habilidades relacionadas à divulgação dos costumes, tradições, crenças, festas,

comidas, entre outros e abriram um espaço para reivindicação dos seus direitos e luta contra a opressão e problemas enfrentados nas Terras Indígenas. Conforme Alves, Bueno e Amaral (2015, p. 937), “[...] as TIC no contexto da formação superior indígena são imprescindíveis no contexto atual, pois possibilitam os espaços de troca de conhecimento e fortalecimento da pluralidade cultural”. Nesses espaços físicos e on-line indígenas de outras etnias se encontram, interagem, aprender e trocam saberes.

Essas “trocas interculturais” são realizadas nas redes sociais, e-mail, páginas de internet⁹, blogs¹⁰, entre outros, geralmente nos centros urbanos próximos, em virtude da falta de energia elétrica e acesso a internet nas comunidades. As etapas de formação dos acadêmicos indígenas são os momentos de essas trocas são intensificadas pelas condições de acesso e de equipamentos.

A universidade passa a ter a possibilidade de se tornar um espaço de quebra de estereótipos, a partir do momento que ela produz mídias que mostram a realidade atual da comunidade, da escola e do cotidiano dos indígenas. Nesse sentido, ao se referir às tecnologias digitais, o acadêmico fala que:

Essas tecnologias hoje são essenciais para ser um instrumento para dar aula, como um meio de dar aula, para a gente estar usando como ferramenta e até mesmo divulgar para que o meio, o espaço nacional e internacional tenha conhecimento das realidades indígenas, como no caso a minha realidade, a realidade do meu povo, então é muito importante. Penso que são os meios que nós temos que realmente aprender e saber manusear, pois são as ferramentas de suma importância tanto para trabalho como um meio para divulgar a cultura (G. TUPARÍ, 2016).

As tecnologias digitais passam a ter importância para esses acadêmicos, não apenas no âmbito escolar, como cultural, pois é por meio delas que o mundo poderá conhecer as comunidades indígenas. Esse conhecimento passa pela reciprocidade de divulgar a cultura indígena e conhecer as demais culturas e tradições espalhadas pelo planeta. O acadêmico E. Sabanê expressa essa experiência:

E até aprender a divulgar, aprender a conhecer as coisas que vem acontecendo através das tecnologias. Outros povos, o que aconteceu em outros lugares,

⁹ Exemplo de páginas de internet com informações da cultura, localização e vendas de artesanatos disponível em: <<http://www.paiter.org/>>.

¹⁰ Exemplos de Blogs apresentando sobre a cultura dos povos indígenas pode ser acessado nos Link: <http://gasodasurui.blogspot.com.br/>; <<http://blog-do-netuno.blogspot.com.br/2009/09/os-arara-da-aldeia-iterap-festa.html>>.

ficar sabendo como falei com a Maria Lúcia sobre os Paretins, sempre ia revista para nós na aldeia, e eu ficava sabendo só através das revistas o que ia acontecendo com esses povos, lá em outro lugar. Agora com a tecnologia que eu consegui aprender, consegui mexer, a gente vai pesquisando outras coisas (E. SABANÊ, 2016).

E nós temos muitas coisas na nossa aldeia, quando nós fazemos festas a gente pode estar filmando, como a festa da Menina Moça. Eu sempre posto, já postei uns três vídeos das festas e das brincadeiras dos alunos também no encerramento das aulas, ou alguma festa (I. SABANÊ, 2016).

As redes sociais, principalmente o Facebook, facilitam a troca cultural entre os diferentes sujeitos e é um dos mais acessados, permitindo a troca de vídeos, exposição de fotografias, organização de protestos, reivindicações, entre outros, entre indígenas de diferentes lugares e realidades. Mas, a produção tecnológica não se restringe às redes sociais e de entretenimento, por meio dos professores e professoras elas podem adentrar a escola indígena e produzir materiais, conforme versa abaixo:

[...] nós montamos filme sobre nós mesmo, o que está acontecendo, que os meninos fazem dança, nós gravamos e fazemos um documentário sobre nós mesmo, para mostrar, para dar aula, aí nessa questão a associação ajuda nisso, porque eu posso pegar o vídeo e ir pegar e mostrar na aula [...] É importante, não só na divulgação, mas fica igual um livro, vão vindo as gerações novas e você só vai passando, porque a nossa cultura mesma, Suruí alguns costumes já se perderam e não tem registros, só é falado pelos mais velhos (C. SURUÍ, 2016).

As tecnologias digitais permitem aos professores indígenas a autonomia de criar materiais didáticos referentes à cultura e às tradições do povo. O acadêmico ressalta a importância de registrar esses acontecimentos, visto que a cultura é dinâmica, vem se transformando e alguns costumes acabam ficando perdido no passado, existindo apenas na memória de alguns idosos da comunidade.

Por outro lado, nas escolas onde não há o acesso à internet e não possuem uma infraestrutura que permita utilizar tecnologias, pela ausência da energia elétrica, evidencia-se uma frustração dos professores, pela limitação tecnológica que vivenciam:

Eu queria que essas tecnologias também, lá na escola, porque não tem, se tivesse essa tecnologia a gente teria registro da história do nosso povo e nós não temos. Eu puxei pela internet e o que tem é bem pouco, eu acho que é um por cento do que se tem do povo Sabanê. Se tivesse essa tecnologia funcionando dentro da escola, na comunidade, poderiam ir registrar essa história de como vem acontecendo, que acontece, deixar contada. Muitos

povos tem a história assim na internet, em livro, a nossa já não tem, seria para atualizar a história do povo (E. SABANÊ, 2016).

Para esse entrevistado a presença das tecnologias na escola, assim como na universidade auxiliariam na divulgação e atualização da história do seu povo. Na sua análise, há apenas um fragmento da história e da realidade do seu povo, sendo necessário apresentar com mais detalhes a cultura e tradição da etnia. É diante dessa situação que a formação dos indígenas no Ensino Superior deve ir ao encontro das necessidades e possibilidades das escolas indígenas, partindo dos interesses da comunidade para construção das propostas de formação da universidade.

As falas dos acadêmicos e acadêmicos entrevistados na pesquisa revelam ainda que, durante o curso de formação no DEINTER aprenderam a utilizar as tecnologias para conhecer seus direitos e as lutas ¹¹de outras organizações indígenas do país.

Um outro olhar que a gente precisa fazer e ter essa visão aí como professores, inclusive como aluno de universidade é nos organizar para trabalhar uma visão indígena e divulgar essa visão indígena por meio das tecnologias, por meio da internet, Facebook, até o próprio WhatsApp, então são ferramentas que a gente deve saber utilizar, ou seja precisamos aprimorar e pensar como utilizar essas ferramentas. Então eu vejo que precisa realmente se organizar nesse sentido (U. SURUÍ, 2016).

Essa “visão indígena” apresentada na entrevista se refere àquilo que os indígenas pensam e reivindicam da sociedade, dos órgãos públicos, dos seus direitos e deveres. O acadêmico vê que as tecnologias proporcionam espaços de discussões para fomentar debates sobre a realidade das comunidades indígenas, permitindo a articulação das lideranças, professores e comunidade em busca de soluções apropriadas. Conforme Grupioni (2006), o professor indígena é uma das lideranças, ficando na responsabilidade de mediar os interesses da comunidade com a sociedade não indígena.

Já no contexto da sala de aula, a acadêmica M. Arara argumenta que as tecnologias digitais podem possibilitar aos alunos realizar pesquisas de outros povos, acesso às notícias do mundo, à produção de trabalhos e começar desde o Ensino Fundamental a conhecer as leis do país, sobretudo aquelas referentes dos direitos e deveres indígenas. Segundo a acadêmica teve conhecimentos e direitos que ela só aprendeu depois que foi para o Ensino Superior, por esse

¹¹ As lutas e reivindicações indígenas são divulgadas para toda sociedade, por meio de páginas de internet, como esses dois exemplos:

<<https://mobilizacaonacionalindigena.wordpress.com/category/luta-pela-terra/>>; <<http://www.indiosonline.net/>>.

motivo, acredita que esses estudantes podem e precisam aprender antes para saber lutar e reivindicar seus direitos.

A universidade, desde o Açaí ajudou muito, de lá até aqui, e toda vez que a gente vem para a universidade a gente vai aprendendo, conhecendo coisas que a gente não sabia sobre nossos direitos, onde nós temos que ir, muita coisa a gente aprende sim com as tecnologias e os professores (M. ARARA, 2016).

Nesse contexto, a formação oferece habilidades e aprendizagens relacionadas à utilização das tecnologias digitais, na busca de conhecimentos, na divulgação e informações das culturas e na utilização, além de potencializar a participação de movimentos e discussões políticas.

As tecnologias digitais trouxeram relevantes contribuições para a formação dos professores indígenas, mas, conforme alerta Brunner (2004), a melhoria do cenário da educação não depende exclusivamente de equipamentos e da conexão nas instituições escolares, nem sequer de um contexto social amplo em tecnologias. Para o autor, as escolas possuem outras prioridades, além da inserção das tecnologias digitais.

Precisa-se também de um conjunto de iniciativas mais sofisticadas e complexas, relacionadas com a formação e capacitação dos professores para o uso das NTIC, com a disponibilidade de software educacional nas escolas, com a existência na Rede de sites nacionais especializados que contenham materiais e recursos digitais para alunos e professores e, por último, com o uso efetivo desses diversos meios na sala de aula e na sociedade, dentro do horizonte da educação permanente ao longo da vida (BRUNNER, 2004, p. 70).

A citação acima reforça que o professor não pode ser o único responsável pela utilização ou não, das tecnologias na educação escolar, visto que, há outros fatores necessários para a concretização das tecnologias nas instituições educativas. No caso das escolas indígenas, como já discutimos, faz-se necessário que as lideranças e professores indígenas queiram este tipo de educação, caso contrário haverá uma imposição de conhecimentos e materiais pedagógicos na educação escolar desses povos. Neste contexto, Grupioni (2006, p. 97) afirma que:

[...] o modelo curricular mais comum prioriza os conhecimentos “vindos de fora”, sem apoiá-los nos conhecimentos prévios ou próprios dos estudantes. O confronto, a inter-relação entre os mundos dos “outros” e “os seus próprios mundos”, é tarefa de uma formação reflexiva e informada que atue na ampliação das identidades nas inter-relações com outras culturas, revisando suas limitações e possibilidades.

Essa formação reflexiva pode oferecer aos professores indígenas subsídios para sistematizar o que e como precisam inserir as tecnologias digitais nas escolas indígenas, levando em consideração as especificidades de cada etnia. Como o currículo da escola indígena é intercultural, as ações pedagógicas e decisões políticas devem ser construídas mediante a essa realidade. Adiante, serão apresentadas algumas falas dos professores universitários que trabalham na formação dos professores indígenas.

4.4 Os professores da disciplina de TIC e a formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no âmbito da universidade

A universidade, por meio dos professores universitários, busca auxiliar os acadêmicos indígenas na apropriação de conhecimentos para a utilização e aplicação das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas. Dessa forma, foi importante entrevistar os professores da UNIR, que ministraram e/ou ministram as disciplinas de TIC para aprofundar o entendimento da formação dos acadêmicos indígenas no contexto das tecnologias digitais.

A entrevista foi realizada com um professor e uma professora do DEINTER, no intuito de saber: quais as tecnologias digitais utilizadas na formação dos acadêmicos indígenas; a metodologia das aulas e; como estava sendo a apropriação dos acadêmicos e acadêmicas. Para identificação dos professores entrevistados utilizamos as siglas “P1” e “P2”.

Quanto às tecnologias disponibilizadas pela universidade na disciplina de TIC, os professores descrevem que possuem:

[...] em termos de equipamentos, o Departamento de Educação Intercultural está bem aparelhado de tecnologia de todas as formas computador, data show, equipamento de som, mesa de som, filmadora, máquinas fotográficas, então todas elas estão muito presente (P1, 2016).

Nessas disciplinas de TIC a gente vem trabalhando principalmente com computador, a gente usa o computador e seus softwares, e também, na medida do possível, a gente tem usado máquinas fotográficas, câmeras, filmadoras e celular, cada vez aumentando mais, pen drive, CD's, DVD's e a gente já teve em uma dessas disciplinas também, em algumas turmas, oficina de aplicação de vídeo na sala de aula (P2, 2016).

Pode ser evidenciado que há um conjunto de tecnologias para serem utilizadas na formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas. Conforme Pais (2010), a presença física das

tecnologias não garante que os estudantes aprendam. É preciso que elas sejam exploradas, a fim de ampliar os conhecimentos e oferecer reflexões e propostas de como as tecnologias digitais poderão auxiliar na prática pedagógica das escolas indígenas, onde os professores trabalham. Ao discutir sobre as licenciaturas, Libâneo (2007, p. 72) apresenta que “[...] Os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias, sobre a produção social de comunicação escolar com elas e sobre como desenvolver competente comunicação cultural com várias mídias”. Para os acadêmicos indígenas, a UNIR, como o espaço de formação inicial, têm o papel de auxiliá-los na exploração e utilização das tecnologias digitais, para a educação indígena.

Os professores relatam que os acadêmicos, na sua maioria, não sabiam utilizar as tecnologias digitais, exigindo metodologias diferenciadas.

Então os desafios foram muitos, foi um trabalho bem grande na TIC porque, em primeiro lugar foi a exclusão digital, os professores indígenas a maioria deles, quando chegaram aqui no curso eles não sabiam mexer em computador um ou outro, que eu me lembre quase ninguém tinha um notebook. Os indígenas vinham de vários lugares do estado, em alguns lugares as escolas tinham laboratório de informática ou algumas escolas tinham um ou dois computadores lá nas escolas, então eles tinham uma realidade bem diversa isso era um desafio. E quase todos não tinham nenhum contato com o computador e não possuíam o computador nas escolas (P2, 2016).

Conforme Moran (2007) o contexto social, cultural e geográfico contribuíram para que a maior parte dos professores indígenas não tivesse acesso às tecnologias, nem no dia a dia, nem em seus trabalhos. Conforme Grupioni (2008), os primeiros programas de formação de professores indígenas, iniciados a partir de 1980 por instituições não governamentais e posteriormente os magistérios indígenas, realizavam “a alfabetização daqueles indicados ao posto de professor indígena”, pois eram leigos aqueles que atuavam na docência de suas respectivas etnias. Segundo o autor:

[...] por mais que coloquem alguns níveis prévios de escolarização para o ingresso nos programas de formação, a maioria dos professores apresentam-se semi-alfabetizado, sem domínio da leitura e da escrita, quer em português quer em suas línguas maternas. Ignorar essa realidade faz com que a progressão nos níveis de formação não corresponda às competências e capacidades dos professores formados e com isso chegam e saem do nível superior professores indígenas que não se tornaram nem leitores nem escritores, mas tem diante de si a tarefa de formar crianças indígenas com tais habilidades que nem mesmo eles adquiriram nesses processos de formação diferenciada.

Dessa forma, além da universidade proporcionar espaços para formação dos estudantes que contemplam o domínio da escrita e leitura, passam também a fazer o letramento digital desses estudantes indígenas, pois ela aparece como o principal espaço para utilização e exploração tecnologias digitais enquanto recurso didático e pedagógico. Sendo assim, os professores explicam que não foram realizados “grandes” estudos teóricos durante a formação:

A gente não faz grandes estudos teóricos com textos escritos, mas trabalhando com a oralidade, proporcionando a eles a capacidade de reflexão daquilo que estão fazendo (P1, 2016).

Então eu entendo que a TIC nesse ponto de vista reflexivo, teórico, provavelmente não aprofundou. A gente teve algumas tentativas mas acabou que a disciplina foi mais para esse lado vamos usar o computador, vamos abrir o editor de texto, ensinar digitar, ensinar dominar o mouse, ligar, desligar, salvar, essas coisas bem básicas e alguns outros programas básicos, desse ponto de vista eu entendo que nós formamos professores indígenas que dão conta do básico para ele (P2, 2016).

A realidade factual que a gente deparou foi uma realidade que você ter que praticamente ensinar a ligar o computador, mostrar onde fica o botão de ligar o computador, o que é o nobreak, o mouse (P2, 2016).

Como construir discussões teóricas com um grupo que desconhece o que estava sendo discutido? Essa era uma das circunstâncias que dificultava a utilização e aprofundamento de conceitos e teóricos da disciplina de tecnologias digitais. Para professora P2, no contexto das tecnologias na educação, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural passou pelo desafio de criar espaços para desenvolver a inclusão digital dos acadêmicos. Ela explica ainda que: “Eles podem estar saindo com uma básica bagagem teórica, mas passaram a compreender que as TIC são ferramentas que podem ajudar na formação deles no curso e também minimamente lá na escola, na aula dele, no planejamento”.

Os professores utilizaram uma metodologia prática, buscando possibilitar que os acadêmicos compreendessem a dinâmica do computador, da internet, do abstrato mundo online.

Então passamos por esses momentos o som, a imagem, aí depois eu fui para filmagem, e ao mesmo tempo em que mostrava para eles de forma oral, através de um PowerPoint, slide e diálogo, eu os levava a experimentarem. Eu constituí um estúdio de rádio, dentro de uma sala, aí depois que eles aprenderam utilizar todas essas tecnologias, ensinei eles fazerem uso delas para pesquisa, como pesquisar com elas, como coletar, como transformar isso numa aula, agora por que tudo isso? Sempre pensando na possibilidade de que

ele não vai ter possibilidade de ter na escola indígena a redes sociais para ele usar de forma online, então uma das grandes preocupações era sempre desenvolver um trabalho, assegurar um aporte de conhecimento para ele, e um conhecimento muito mais prático, não tinha grande preocupação a parte teórica, e eu basicamente fundamentava com as minhas leituras e experiências, mas dando um aporte muito mais prático, com isso é possível fazer isso ou aquilo, e foi dessa forma que a gente trabalhou, foi muito bacana, e eles se apropriaram disso e dominam isso com muita habilidade e competência (P1, 2016).

Nesta fala, podemos notar a preocupação do professor em desenvolver propostas pedagógicas para utilização das tecnologias digitais, levando em consideração a ausências de internet nas comunidades indígenas. E desenvolver na prática aquilo que está posto na teoria, já que os indígenas possuem a oralidade e o exemplo como uma das principais metodologias de ensinar e aprender, Maher (2006).

O professor P1 afirma que houve a necessidade de trabalhar com três metodologias diferenciadas para que os acadêmicos pudessem se apropriar dos conhecimentos básicos que se refere às tecnologias digitais para a formação e atuação desses professores na educação escolar indígena.

Uma foi levar eles ao conhecimento, a segunda foi eles se apropriarem disso e utilizarem isso como instrumento tecnológico para a escola indígena para dar suas aulas, para produzir materiais didáticos que é muito ausente na escola indígena e a terceira foi que eles utilizassem dessas tecnologias para afirmação cultural, afirmação da identidade, para mostrar que eles existem e isso eles dominaram e hoje eles fazem com muita competência e alguns tem equipamentos tecnológicos até melhor que nós (P1).

Essas aulas aconteciam no laboratório de informática, sendo que cada acadêmico utilizava um computador. Conforme as falas dos professores, primeiro os acadêmicos conheciam as tecnologias digitais (ligar os aparelhos, identificar seus recursos e possibilidades), em segundo produziam materiais didáticos (vídeos, cartilhas, imagens, entre outras) principalmente off-line, visto que as escolas indígenas, em sua maioria, não possuem acesso a internet. E por último a utilização das tecnologias digitais para exposição da cultura indígena ao mundo, em blogs, redes sociais, sites, etc. As atividades na formação dos acadêmicos indígenas foram mais práticas que teóricas. Segundo o P1 e P2 os professores indígenas são oriundos de culturas, nas quais a oralidade prevalece nas relações de ensinar e aprender. Com necessidade de se inserir na sociedade e compartilhar conhecimento cultural, social, tecnológico, entre outros, alheios à sua realidade, principalmente no universo acadêmico, a leitura e aquisição de habilidades envolvendo as tecnologias digitais foi sendo exigida e

construída gradativamente, conforme apresentou o professor P1. Para Feldmann (2009, p. 75), “Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva se vislumbrar a construção de mudanças em qualquer que seja seu espaço de ação”. Nesse sentido, apontado pela autora, os professores da universidade foram adaptando as aulas de modo que os estudantes percebessem as mudanças que surgiam no contexto das tecnologias digitais e a importância de aprender utilizá-las.

Relembramos que esses acadêmicos indígenas já atuam ou atuaram como professores em suas respectivas comunidades e que a universidade contribui na continuação da formação desses acadêmicos professores. Conforme Maher (2006, p. 63):

Se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares.

O curso do DEINTER busca formar os acadêmicos diante das demandas escolares de suas escolas e, por outro lado, reconhece as limitações e dificuldades para concretização do uso e aplicação das tecnologias digitais nas comunidades. Ao discutir a formação dos professores no âmbito das tecnologias digitais Martínez afirma que:

A atualização docente para o uso das NTIC foi um esforço mais de formação do que de atualização. Com efeito, a maioria dos professores em serviço não tem conhecimento prévio sobre como se utilizam essas ferramentas ou quais são suas possibilidades na sala de aula (2004, p. 105).

A busca de metodologias e aplicações das tecnologias digitais na educação passou a ser preocupação dos diferentes espaços de formação de professores. As tradicionais formas de ensinar e aprender foram agregando outros recursos, técnicas e metodologias. A cada contexto e realidade passou-se a utilizar outros meios possíveis na educação, conectando o ensino à realidade dos estudantes. A educação com as tecnologias digitais devem “Chegar ao aluno como por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pelas multimídias, pela interação on-line e off-line” (BEHRENS; MASETTO; MORAN, 2000, p. 76).

Entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados na educação escolar indígenas para a utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os

professores entrevistados descrevem parte das dificuldades vivenciadas pelos professores indígenas.

O maior desafio deles é no uso da tecnologia lá na aldeia, quando ele está na universidade ele consegue fazer uso disso de 100% não só do equipamento físico tecnológico, como suas mídias seus softwares eles conseguem dominar isso com muita habilidade quando eles estão aqui. Para você ter ideia, assim que eu entrei no curso, a maioria não tinha equipamento, conforme eles vão aprendendo e tendo acesso as tecnologias, a primeira coisa que eles fazem é investir em equipamento, eles compram computadores, eles compram celular, eles fazem uso disso com muita rapidez, assim, bem bacana. Mas o desafio que eu vejo é isso, eles fazem bom uso disso de uma forma linda e interessante na universidade, mas quando ele volta para a aldeia ele fica ausente disso. E aí o que acontece? Acontece que os antivírus, a atualização da máquina, atualização das coisas que estão ali presentes, porque como lá ele não tem acesso as redes sociais e eles estudam por etapa, quando eles chegam na etapa o equipamento está todo defasado precisando de atualização, antivírus, o próprio Windows não atualizou, porque a atualização é frequente. Então para mim a dificuldade maior é essa. A outra dificuldade que eu considero são as possibilidades de software off-line para trabalhar. Quando a gente fez um mapeamento disso, a maioria são on-line, então tem uma certa dificuldade nesse sentido. Então, eu vejo que a dificuldade maior em relação a eles é essa e a outra seria a própria universidade na questão da oferta da internet, mas em termo de equipamentos essas coisas, tem avançado e a gente tem conseguido um aporte de recursos bacana e temos muito equipamento que inclusive eu acho que seria possível utilizar para além das aulas de TIC, eu acho que todo o curso (P1, 2016).

Quando eles iam para aldeia o computador ficava parado, da mesma forma que o computador de mesa ficava parado lá, relegado a um canto da escola o notebook ficava também então eles chegavam das aldeias para as aulas com os computadores estragados e aí falavam “professora eu tenho que levar o computador na assistência está com defeito” praticamente toda etapa chegava ou com vírus ou com algum problema no computador, que precisava de formatação (P2, 2016).

O professor P1 acrescenta que a relação dos acadêmicos e acadêmicas com os equipamentos de tecnologias digitais “[...] é muito bacana, eles adoram, amam, mas não só por isso, porque toda e qualquer pessoa, seja ela indígena ou não, quando vai para o contato com os recursos tecnológicos, seus softwares e mídia é uma situação muito apaixonante”. Apresenta ainda um exemplo de um acadêmico que quando terminou uma atividade no computador falou: “Nossa! Que coisa gostosa, que coisa prazerosa” (P1). Por outro lado, essa dificuldade de acesso e utilização das tecnologias digitais nas aldeias, desprovidas de tecnologias e recursos, causam desconforto nos acadêmicos por não saberem ou ter esquecido como utilizar, conforme o fragmento da fala da professora P2.

Nós temos alunos que são de aldeias mais distantes, menos contempladas com as tecnologias que eles ficam angustiados, ficam com uma ansiedade de que se fizerem uma atividade e tiver que fazerem novamente depois de uma semana não lembram mais (P2, 2016).

As observações dos professores P1 e P2 vão ao encontro das falas apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas entrevistados ao discutirem sobre o processo de uso, ou não, das tecnologias digitais nas escolas das comunidades indígenas. Para Silva (2003) essas desigualdades de acesso a internet e sua disposição nas diferentes escolas brasileira precisam ser superadas. Assim, os professores poderão analisar se é apropriada, ou não, o uso das tecnologias digitais em suas escolas, permitindo a autonomia de escolha a partir dos objetivos, interesses e cultura de cada etnia. Segundo Formosinho (2009, p. 85): “O Ensino Superior não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino”. Essa é a realidade que vem desafiando os professores indígenas e não indígenas, desde a formação à prática das escolas.

O estudo realizado por Alves, Bueno e Amaral (2015, p. 940), evidenciou que:

Considerando a perspectiva das tecnologias aplicadas à educação indígena é possível evidenciar que a educação básica intercultural acontece pelo desenvolvimento do pensamento crítico e pela construção de conhecimentos sobre a realidade social e histórica da cultura e das práticas indígenas, frente ao reconhecimento dos conhecimentos e hábitos dos povos não indígenas.

Dessa forma, nota-se que o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural não segrega a realidade dos acadêmicos e acadêmicas indígenas do processo de formação envolvendo os conhecimentos dos indígenas e não indígenas para ampliar a formação e a inclusão frente às tecnologias digitais.

Esta pesquisa identificou que promover a inclusão digital dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, segundo os professores do DEINTER entrevistados, é um objetivo que deve estar constantemente presente, em todas as disciplinas e com todos os professores do curso. Para a professora P2 “As TIC no Intercultural são muito amplas, e têm a responsabilidade de fazer muita coisa em pouco tempo”. Além disso, cada professor pode ampliar as discussões e práticas de como utilizar as tecnologias para cada disciplina ou área do conhecimento. Grupione (2002, p. 5-6) versa que:

Mas se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do

funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitas são as dúvidas, as questões não resolvidas, os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares.

Esse desafio apresentado por Grupione (2002) de buscar novas e produtivas práticas pedagógicas também é compartilhado pela pesquisadora desse estudo, principalmente no que se refere ao contexto das tecnologias digitais na educação escolar indígena. Vale lembrar que as escolas surgem, no contexto das aldeias indígenas, no Brasil, a partir do contato com os colonizadores “Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação (MAHER, 2006 p.43). Dessa forma, acreditamos na necessidade de romper com esse modelo de imposição colocado as escolas indígenas e criar nos curso de formação de professores indígenas discussões, quanto a presenças das tecnologias digitais nas escolas indígenas e como os elas podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores indígenas caminha em meio aos desafios, conquistas e críticas, buscando desenvolver uma educação escolar intercultural, bilíngue e voltada aos interesses, necessidades e possibilidades indígenas. Concordamos com Grupioni (2008, p. 201) ao afirmar que:

[...] apesar das críticas que se tem acumulado em relação aos processos de escolarização indígena e de formação de professores, é certo reconhecer que também se criam oportunidades para que os professores indígenas tomem consciência e reflitam sobre aspectos da sua própria cultura e língua. Estes momentos formativos têm, ainda, permitido que os representantes indígenas avaliem, em novas bases e com novos referenciais, a situação de seu grupo, e posicionem politicamente em relação a ela (GRUPIONI, 2008, p. 201).

A educação escolar indígena no estado de Rondônia vem acontecendo desde a década de 1990, com aproximadamente vinte cinco anos. Neste período, houve lutas, conquistas, reivindicações, protestos que ainda acontecem. Conforme Maher (2006) a necessidade de dialogar com a sociedade não indígena e conviver com os paradigmas criados por ela, exigiu que os indígenas se apropriassem da educação escolar. E a escola passa a ser espaço de manifestação, reafirmação e transmissão da cultura. Por esse motivo, que ouvir os indígenas e suas lideranças é fundamental para os cursos de formação de professores na UNIR possam

desenvolver uma formação contextualizadas à realidade e especificidades das aldeias, principalmente quanto ao uso das tecnologias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa, a partir da base teórica do estudo e da pesquisa de campo, possibilitou algumas considerações finais, as quais serão apresentadas referente ao tema abordado e fez emergir outras reflexões e indagações que merecem ser estudadas e pesquisadas. A questão norteadora deste estudo foi: em que medida as tecnologias digitais estão sendo aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas? Para responder a essa problemática, buscou-se investigar as tecnologias digitais, aplicadas à formação inicial dos professores indígenas.

A partir dos autores que embasaram o estudo evidenciou-se que o processo de inserção dos povos indígenas, especificamente de Rondônia, na educação escolar, foi sendo conquistada gradativamente. Articulações entre lideranças indígenas e professores, reuniões, encontros para discutir a educação indígena e planejar projetos, foram essenciais para a consolidação das conquistas e inserção dos indígenas nos espaços escolares e de formação no Ensino Superior. Os autores apontam, ainda, o quanto a educação foi negligenciada aos povos indígenas, desde o processo de colonização do país. Com as lutas e reivindicações de indígenas, associações, professores não indígenas e o ganho de direito nas bases legais que regem o Brasil, a educação escolar foi contemplando esses povos, garantindo-lhes uma educação específica, diferenciada, bilíngue e que atendesse os anseios e demandas das comunidades indígenas.

Os referenciais teóricos também possibilitaram perceber que, junto às conquistas, emergiram desafios para a formação de professores para trabalhar nas escolas indígenas. Diante das especificidades culturais de cada etnia, houve a necessidade de habilitar os próprios indígenas para atuarem como professores nas escolas de suas respectivas aldeias. Inicialmente, essas formações se direcionaram para atender os anos iniciais e do Ensino Fundamental, por meio do Projeto Açaí. Posteriormente, com a necessidade indígena de escolas com ensino médio foi criado o curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural, na UNIR, para atender a formação dos professores do estado de Rondônia e noroeste de Mato Grosso.

A formação desses professores e professoras indígenas, no Ensino Superior, passa a ser pensada e elaborada, por meio de uma perspectiva intercultural, envolvendo os aspectos culturais, simbólicos, geográfico e outras especificidades de cada etnia.

Dos estudos teóricos à pesquisa empírica, se constatou que: os professores indígenas em formação no Ensino Superior, para atender as demandas das escolas situadas nas comunidades onde residem, buscam juntamente com os professores universitários, ampliar seus

conhecimentos e apropriar dos saberes necessários para a formação das crianças e jovens indígenas.

Diante das tecnologias digitais, presentes na sociedade e sua inserção em algumas escolas indígenas, seja por meio da compra individual ou por meio de programas e projetos governamentais, os professores indígenas em formação tiveram que promover discussões e reflexões, quanto ao uso e aplicação das tecnologias digitais nas escolas que trabalham.

A pesquisa apresentou as algumas considerações dos acadêmicos em relação ao uso das tecnologias para a educação indígena. Segundo os acadêmicos indígenas, participantes das entrevistas, a presença das tecnologias no processo de formação é necessária e relevante. A fala dos acadêmicos e acadêmicas, apontaram a universidade como o principal espaço de acesso e aprendizagem quanto ao uso das tecnologias digitais. No entanto, a maioria das escolas indígenas, ainda não possuem infraestrutura e equipamentos para construção de laboratórios, em algumas aldeias falta energia elétrica. Talvez seja essa a explicação mais apropriada para que os indígenas só tivessem acesso as tecnologias digitais a partir do ingresso no Ensino Superior. Dessa forma, percebemos que há um distanciamento, entre a formação dos professores indígenas e a realidade das escolas, que exige na licenciatura intercultural a produção de materiais que possam ser utilizados off-line, como vídeos e imagens, até que as tecnologias digitais estejam presentes também nas escolas das aldeias.

O estudo apontou algumas habilidades que foram adquiridas pelos acadêmicos e acadêmicas no processo de formação, as principais são: manusear o computador para pesquisar, elaborar trabalhos; fotografar e fazer filmagens; utilizar o Data show, tanto para apresentações orais, como para assistir filmes e documentários e; uso do GPS. Além dessas aprendizagens, os acadêmicos relatam que a partir do uso das tecnologias digitais na formação, aprenderam divulgar suas culturas, festas, costumes, entre outras atividades da etnia, para o mundo, por meio das redes sociais.

Do mesmo modo, as lutas e reivindicações passaram a ser realizadas por meio de manifestações on-line. Analisamos que as tecnologias digitais permitiram aos indígenas se expressarem no mundo virtual, colocando suas opiniões e suas necessidades para a sociedade. As tecnologias digitais deram “vozes aos silenciados” que agora podem divulgar realidades e contextos, a partir das suas interpretações.

Com a presente pesquisa, pode identificar também, que as escolas indígenas receberam equipamentos tecnológicos, mas que por falta de infraestrutura os equipamentos não foram instalados e utilizados na escola. A partir da fala dos acadêmicos e acadêmicas podemos perceber a falta de articulação e planejamento dos órgãos governamentais com as realidades

das escolas indígenas. Essa situação faz com que seja inacessível o uso dos laboratórios de tecnologias, para uma educação contextualizada à realidade social e cultural da sociedade, deixando as crianças e adolescentes indígenas, à margem do processo de globalização.

Assim, a pesquisa demonstra o descaso, com relação à inserção das tecnologias digitais, na educação escolar indígena e a necessidade de reivindicar dos responsáveis que cumpram as obrigações e atendam às demandas e perspectivas de uma educação de qualidade para as escolas indígenas.

Entre os desafios que enfrentam os professores indígenas para o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, conforme as falas da pesquisa, podemos verificar: a falta de energia elétrica, de infraestrutura, de manutenção dos equipamentos e de acesso à internet. Dessa forma, os acadêmicos e acadêmicas estudam a teoria na universidade e em algumas aldeias ficam impossibilitados de utilizarem as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A exclusão digital é evidenciada nesse estudo, visto que, professores e estudantes indígenas são impossibilitados de utilizar as tecnologias no processo de formação escolar, devem ser superadas por meio de políticas, projetos e investimentos na educação escolar desses povos.

A pesquisa buscou saber dos professores, das disciplinas de TIC do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, sobre a formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no contexto das tecnologias. Estes professores relatam que, o curso apresenta uma estrutura apropriada para trabalhar a disciplina, assim como, um conjunto de tecnologias para serem utilizadas nas aulas com atividades práticas.

Os professores também falam sobre a descontinuidade do uso das tecnologias digitais nas aldeias, que fragmentam o processo de formação, pois em alguns casos, os estudantes, ao retornarem à formação na universidade, não se lembram o que aprenderam ou estão com seus equipamentos danificados e desatualizados. Outro ponto diagnosticado com a pesquisa, sobre a formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, se refere à necessidade de trabalhar atividades práticas, pois, conforme as experiências dos professores entrevistados, as discussões teóricas não foram produtivas na formação, como as aulas práticas. Portanto, os depoimentos dos professores apresentam que a inclusão digital dos acadêmicos indígenas na universidade e dos estudantes das aldeias se faz necessária, para que estes não fiquem segregados dos processos de ensino e aprendizagem permitidos e ampliados pelas tecnologias digitais.

O estudo esclareceu as inquietações da pesquisadora referente às tecnologias digitais na formação dos professores indígenas e sua utilização nas práticas pedagógicas e assegura a

necessidade de novos olhares e novas pesquisas para a complexa compreensão das mudanças e necessidades da educação escolar no contexto das tecnologias digitais. A partir das respostas obtidas, por meio dos referenciais teóricos e da pesquisa empírica, emergem novas indagações: qual papel da universidade na formação dos professores indígenas com relação ao respeito e valorização das culturas indígenas? Quais as considerações dos estudantes indígenas sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas? As crianças e adolescentes indígenas estão inseridos na cultura digital? Quais os prejuízos da exclusão digital para a formação escolar e acadêmica das crianças indígenas? Como se efetivam as práticas pedagógicas desses professores nas escolas das aldeias? Diante dessas perguntas, pode ser afirmado que há um vasto campo de pesquisa a ser problematizado no anseio de respostas que contribuam para a formação educacional da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. I. A. Identidades indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia. Porto Velho. **Dissertação** (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2014
- ALVES, M. I. A.; BUENO, J. L. P.; AMARAL, N. F. G. TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: cruzando fronteiras. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 920-944, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/alves-bueno-amaral.pdf>>. Acesso em 05 de Jul. de 2016.
- AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. *In*: FREIRE, F. M. P.; AMEIDA, R. Q. MARAL, S. F.; SILVA, E. T. (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *In*: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- AREA, M. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. *In*: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (*et al.*). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, P. F. **Educação e política indigenista**. *In*: Educação Indígena. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 21, abr./jun. 1984.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELL, D. **El advenimiento de La sociedad post-industrial**. Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- BÉVORT E.; BELLONI M. L. MÍDIA-EDUCAÇÃO: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de out. de 2016.
- BRASIL. MEC. **Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena**. PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, set. 2007.
- _____. MEC. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Org. Ignácio Hernaiz. Tradução, Maria Antonieta Pereira, *et al.* 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

_____. **Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia 2014-2024**. Disponível em: <[http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_\(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024\).pdf](http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024).pdf)>. Acesso em: 12 de out. de 2016.

_____. PNUD. Cooperação Técnica ao PLANAFLORO. Projeto BRA/94/007. **Projeto de Educação Diferenciada e Bilíngue**: formação de professores indígenas e assessoria às escolas indígenas. Relatório. Betty Mindlin. Porto Velho-RO, 1995.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. CNE. **Parecer CNE/CEB nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999.

_____. CEB. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. Governo do Estado de Rondônia, Secretaria de Estado de Educação. **Portaria 2492**, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/81859456/doero-04-12-2014-pg-33>>. Acesso em: 10/10/2016.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? Tradução: Claudia Berliner, Silvana Cobicci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

CALMON, P. **História social do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um Computador por Aluno**: A experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, V. M. F. Pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago./2002a.

_____. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O caos e o progresso**. 2005. Entrevistadora: Keli lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2005/03/o-caos-e-o-progresso/>>. Acesso em: 03 maio 2016.

COSTA, R. A. Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia. **Dissertação** (Mestrado). Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 1999.

DELORS, J. **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: Edusp, 1996.

FEENBERG, A. **Critical theory of technology**. New York: Oxford University Press, 1991.

_____. **Teoria Crítica da Tecnologia**. Tradução da equipe de tradutores do Colóquio Internacional teoria crítica e educação. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Questioning Technology**. 3. ed. London and New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2001.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES S. A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. *et al.* Educação intercultural e formação de professores/ as: gênero, etnia e gerações. *In*: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 3. 2000, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS-ANPED, 2000.

FLEURI, R. Intercultura e Educação. **Rev. Bras. Educ.** n. 23. Rio de Janeiro maio/ago. 2003.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230, out. 2007.

GADOTII, M. Educação multicultural e pedagogia crítica. *In*: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In*: Silva, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, J. C.; ALMEIDA, K. P. G.; SILVA, V. B. Por que a escola indígena é masculina? **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**. FURG, RS, v. 29, jul./dez. de 2012. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2875/1891>>. Acesso em 26 de maio de 2016.

GOMES, M. V. **Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GUIMARÃES, S. G. **Uma escola no Xingu**. *In*: LOPES, A. S. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da Formação de professores Indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Organização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas do Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Educação Escolar Indígena**: Formação de Professores. Boletim Salto para o Futuro, TV ESCOLA, maio, 2002. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/124056EducacaoEscolarIndigenaFormacaoProfessores.pdf>>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. Barcelona: Octaedro, 2003.

IGLÉSIAS, F. **A revolução industrial**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense. 1990.

ISIDORO, E. A. Situação sociolinguística do povo arara: uma história de luta e resistência. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2006.

JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.

KAHN, M. “**Educação Indígena**” versus “**Educação para Índios**”: sim, a discussão deve continuar... Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

KLINGE, German Doig. **Tecnologia, Utopia e Cultura**. 2003. Disponível em: <<http://www.fides.org.br/artigo08.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. de 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. Campinas: Brasiliense: 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 2007.

LOPES S. A. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LÜDKE, M. ;ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

NEVES, J. G. Cultura escrita em contextos indígenas. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2009, p.369. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar).

_____. O curso de licenciatura intercultural na unir: historiografando interculturalidade. *In*: **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais / organizadora NEVES, Josélia Gomes [et al.]. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

MAGALHÃES, L. T. **Reflexos da Evolução Científica e das Novas Tecnologias na Sociedade**. Lisboa 28 de novembro de 2001. Disponível:

<https://www.math.tecnico.ulisboa.pt/~lmagal/IDN_2.html>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias Organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARKUS, C. **Identidade étnica e Educação Escolar Indígena**. Blumenau. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. *In*: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? Tradução: Claudia Berliner, Silvana Cobicci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de Professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias Organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATTOSO, K. M. Q. **Bahia, Século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1997a.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997b.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINDLIN, B. **A política educacional indígena no período 1995-2002**: algumas reflexões. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: MIZUKAMI, Mari da Graça Nicoletti; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFCar, 1996.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil**: um pouco de história. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 57, jan.-mar. 1993.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NETTO, A. A. O. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIS, L. C. **Educação escolar e tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAULA, J. M. de. Karo e Ikolóéhj: escola e seus modos de vida. Porto Velho. 2008. 223 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: **II Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames>>. Acesso em 16 de ago. de 2015.

PRENSKY, M. **Nativos e imigrantes**. Espanã, Cad. Sek/Albatros, 2010.

PRETTO, N. L. **Sociedade da Informação mas... que sociedade?!**. 2001. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/socinfo%20sbpc/socinfo%20em%20debate.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: Educações. **Revista Portuguesa de Educação**. CIED - Universidade do Minho. 2011, 24(1), p. 95-118.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUCCI, B. Apresentação: Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. In: PUCCI, B. et al. **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-18.

OLINDA, S. R. M. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.math.tecnico.ulisboa.pt/~lmgal/IDN_2.html>. Acesso em 10 de out. de 2016.

OLIVEIRA, R. C. de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALGADO, M. U. C. [et al.]. **Tecnologias na educação - ensinando e aprendendo com as TIC: guia do formador**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, L. G. Perspectivas que a revolução micro-eletrônica e a internet abrem à luta pelo socialismo. **Revista Adunicamp**, Campinas, ano 4, n. 1, p. 19-28, nov. 2002.

SANTOS, M. B. F. dos; BORGES, M. K. Alterações no cotidiano escolar decorrentes da implantação de laptops educacionais. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-21, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3232/2150>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em 03 de ago. 2016.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, no. 34, p.152-165, Jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, E. T. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: FREIRE, F. M. P.; AMEIDA, R. Q.; AMARAL, S. F.; SILVA, E. T. (coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES A. S.; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, M. F. **A conquista da escola**: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

SILVA, R. H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, Caxambu, set. de 1999.

STERNE, J. Bourdieu, technique and technology. **Cultural Studies**, USA, v. 17, n. 34, p. 367-389, maio/jul. 2003.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES, A. S.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, C. A distorção objetiva das culturas. **Folha de São Paulo**, 11 ago. 2002. Caderno Mais. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1108200209.htm>>. Acesso em 14 de abr. 2016.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? Tradução: Claudia Berliner, Silvana Cobicci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. Informática na educação do Brasil: análise e contextualização da história. In: VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Coleção Informática para Mudança na Educação, Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

VENERE, M. R. PROJETO AÇAÍ: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. **Tese** (Doutorado). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara - SP, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - MODELO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ACADÊMICOS E PROFESSOR DO DEINTER/UNIR

Entrevista – acadêmicos:

1. Quando você começou a utilizar as tecnologias digitais no seu cotidiano?
2. As tecnologias utilizadas na sala de aula têm contribuído para processos de colaboração entre os estudantes? E entre os professores?
3. Quais as consequências (boas e ruins) quanto ao uso das tecnologias na educação escolar indígena?
4. Fale sobre as habilidades que foram oferecidas no seu processo de formação para o uso das TIC na educação escolar indígena?
5. A universidade está conseguindo formar professores indígenas habilitados para utilizar as tecnologias digitais na sala de aula? Dê sua opinião sobre o assunto.

Entrevista – professores:

1. Quais tecnologias digitais são utilizadas pelos professores indígenas no processo de formação nas disciplinas de TIC?
2. Quais os desafios você percebe que são enfrentados pelos acadêmicos para o uso das tecnologias no processo de formação?
3. A universidade está conseguindo formar professores indígenas habilitados para utilizar as tecnologias digitais na sala de aula? Dê sua opinião sobre o assunto.

ANEXO

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIR, CAMPUS DE JI-PARANÁ- RO

Pesquisador: Vanderleia Barbosa da Silva

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 2

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

CAAE: 54785116.4.0000.5300

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.714.707

Data da Relatoria: 07 de Setembro de 2016

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa a ser desenvolvido pela mestrandia Vanderleia Barbosa da Silva no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação do Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar o uso das tecnologias digitais na formação de professores indígenas na Licenciatura em educação Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji- Paraná, Rondônia.

Objetivos Secundários:

- I. Verificar as representações dos acadêmicos indígenas com relação ao uso das tecnologias na educação escolar indígena;
- II. Identificar as habilidades que são oferecidas no processo de formação dos acadêmicos indígenas para o uso das TIC na educação escolar indígena;
- III. Conhecer os desafios que enfrentam os acadêmicos indígenas para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5878

CEP: 70.750-521

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.714.707

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos pesquisadores e colaboradores, como riscos de dimensão psicológica, cultural e moral. Nesse sentido a pesquisa será realizada com uma série de precauções, de modo que, não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo, possibilitando que os dados sejam tratados em anonimato e com a preservação da identidade dos colaboradores. Caso a pesquisa apresente danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, os colaboradores terão a liberdade de continuarem ou não no estudo. Lembrando sempre que sua identidade e entrevista serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo.

Benefícios:

Construção de reflexões e conhecimentos no que tange a formação de professores indígenas no ensino superior com o uso das tecnologias

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto, devendo o CEP verificar o cumprimento das questões apresentadas, antes do início do estudo.

Situação: Protocolo aprovado com recomendação.

Situação do Parecer:

Aprovado com Recomendação

BRASILIA, 07 de Setembro de 2016

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte
UF: DF **Município:** BRASILIA **Telefone:** (61)3315-5878 **CEP:** 70.750-521
E-mail: conep@saude.gov.br